



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

CLIL do škol

Sborník konference

Masarykova univerzita
Brno 2012

Tento sborník konferenčních příspěvků *CLIL do škol* vznikl v rámci projektu *Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií*. Projekt CZ.1.07/1.1.00/08.0005 spolufinancoval Evropský sociální fond a státní rozpočet České republiky.

Autoři článků:

PhDr. Jitka Kazelleová, Doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D., Mgr. Naděžda Vojtková, Mgr. Michaela Sepěšiová, Mgr. Radek Vogel, Ph.D., Mgr. Barbora Benešová, Mgr. Jana Chocholatá, Mgr. Milena Tomanová, Ph.D., Mgr. Jana Zerzová, Ph.D., Mgr. Dana Pavlíková, Mgr. Zuzana Pazdírková, MgA. et MgA., PhDr. Zdeněk Vašíček, Ph.D. et Ph.D., Mgr. Jiří Miškar.

©2012 Masarykova univerzita

©2012 Jitka Kazelleová, Tamara Váňová (eds.)

ISBN 978-80-210-5938-2

Obsah

Obsah	i
1 Jitka Kazelleová – Několik slov k uplynulým třem letem práce na projektu CLIL z pohledu hlavní manažerky projektu	1
2 Světlana Hanušová – Rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence žáka v CLILu	5
2.1 Úvod	5
2.2 Začátky CLILu v českém prostředí	6
2.3 Výzkumy CLILu	7
2.4 Moderní přístupy k výuce cizích jazyků jako inspirace CLILu	9
3 Naděžda Vojtková – CLIL jako součást vzdělávání budoucích učitelů anglického jazyka na KAJ PdF MU	14
3.1 Úvod	14
3.2 Plánování a realizace kurzu	15
3.3 CLIL a jeho potenciál v české škole očima studentů	16
3.4 Hodnocení kurzu a jeho další rozvoj	18
4 Michaela Sepešiová – Problematika obsahovo a jazykovo integrovaného vyučování v kontexte bilingvalizmu	21
4.1 Bilingvalizmus ako edukačný cieľ	21
4.2 Vymedzenie pojmu obsahovo a jazykovo integrovaného vyučování CLIL	23
4.3 Ciele CLIL	24
4.4 Výhody a riziká CLIL	25
4.5 Bilingvalizmus a CLIL	26
4.6 Záver	28
5 Radek Vogel – Slovesa v databázi CLIL ve srovnání s jinými terminologiemi	31
6 Jana Zerzová – Ohlédnutí za návštěvami škol	37
6.1 Typy aktivit s použitím anglického jazyka	38
6.2 Výukové postupy	38

6.3	Organizační formy výuky	39
6.4	Fáze výuky	40
6.5	Výukové materiály a didaktické prostředky	40
6.6	Závěr	41
7	Barbora Benešová – CLIL očima žáků	43
8	Jana Chocholatá – CLIL: Scaffolding	46
8.1	Potenciál metody CLIL	46
8.2	Co je to scaffolding?	47
8.3	V čem se liší struktura hodin CLIL od struktury hodin tradičních?	48
8.4	Scaffolding – Lešení na začátku i na konci	49
8.5	Scaffolding – lešení pro učitele-nejazykáře	51
8.6	Závěrem	51
9	Zdeněk Vašíček – Hra na klavír jako CLIL – s angličtinou, němčinou, francouzštinou nebo italštinou: nové poznatky ze ZUŠ	53
9.1	Úvod: teoretická a praktická východiska	53
9.2	Průběh CLIL na ZUŠ Tišnov	54
9.3	Výzkumný vzorek	56
9.4	Hlavní otázka výzkumu	57
9.5	Metodologie	57
9.6	Výsledky	57
9.7	Směry dalšího postupu	59
10	Zuzana Pazdírková – Tvorba metodických materiálů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do výtvarné výchovy	63
10.1	Úvodem	63
10.2	Organizace výuky	64
10.3	Co se osvědčilo	66
10.4	Problémy s CLILem	68
10.5	Testování a hodnocení	69
10.6	Závěrem	70
11	Dana Pavlíková – Zkušenosti ze zavádění prvků CLIL do předmětu matematika	71
11.1	Očekávání a obavy	71
11.2	Je matematika vhodný předmět pro CLIL?	72
11.3	Průběh projektu a organizace hodin	72
11.4	Přínos projektu	73
12	Milena Tomanová – Kdopak by se CLILu bál	75
13	Jiří Miškar – CLIL do škol	80
13.1	Úvod	80
13.2	CLIL a DUMy (digitální učební materiály)	81
13.3	Vyučovací techniky, aktivity, projekty	82
13.4	Zeměpis a CLIL	84

13.5 Sběr slovní zásoby a tvorba příprav na hodinu	84
13.6 Problémy	84
13.7 Zpětná vazba od rodičů	85
13.8 Zpětná vazba od angličtinářů	85
13.9 Jak dále pracovat...	85
O projektu	87
Cíl projektu	87
Klíčové aktivity	87
Výstupy projektu	88
Projektový tým	90
Vedení projektu	90
Metodičtí garanti slovní zásoby	90
Partneři projektu	90
Technická podpora	92
Administrativní podpora	92

Několik slov k uplynulým třem letem práce na projektu CLIL z pohledu hlavní manažerky projektu

1

Jitka Kazelleová

Při stanovování cílů, obsahu a výstupů projektu OPVK „Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií“ jsme v řídicím týmu Pedagogické fakulty MU vycházeli z mnoha faktorů. Brali jsme v úvahu rozbor stavu výuky v cizích jazycích v naší republice, diskutovali jsme s učiteli, řediteli škol a školní inspekcí. Vycházeli jsme také z poznatků ze seminářů v dalším vzdělávání učitelů a ze zkušeností z jiných projektů realizovaných v naší zemi a v zahraničí.

Koncepce celoživotního učení obsažená ve strategických dokumentech k rozvoji vzdělávání a vzdělávací soustavy v naší republice má v centru pozornosti učícího se jedince a jeho potřeby. Má-li učitel dle strategických směrů a cílů EU co nejlépe využívat existující zdroje, má-li rozvíjet dovednosti své i svých žáků pro znalostní společnost, má-li se on i jeho žáci otevřít světu, má-li umět komunikovat v cizích jazycích, zvyšovat mobilitu a výměny mezi školami, a tím posilovat evropskou spolupráci, pak musí být on a jeho prostřednictvím žák na tyto požadavky připraven. Zařazení prvků angličtiny metodou CLIL do výuky napříč předměty jsme viděli jako jedno z řešení, jak napomoci cílům vycházejícím z řady dokumentů závazných pro další rozvoj vzdělávání v České republice. Kromě nesporného jazykového přínosu pro cílovou skupinu učitelů a jejich prostřednictvím i žáků jsme současně brali v úvahu rovněž závěry Evropských konciliů v Lisabonu, Barceloně a Stockholmu, které podporují jako nástroj vzdělávání e-learning. Proto jsme v našem projektu hledali propojení požadavku na jazykové vzdělávání a na vzdělávání on-line.

Samozřejmě jsme při práci na návrhu projektu nemohli předpokládat, zda se nám podaří všechny naše záměry splnit. Hledali jsme cestu, která mohla vést tím žádoucím směrem, ale také nemusela.

Z řady zkušeností nám bylo jasné, že není možno vytvářet slovní zásobu vhodnou pro použití v hodinách a metodická doporučení pro učitele na základě materiálů,

které vytvoří odborníci od zeleného stolu. Proto jsme zvolili cestu spolupráce s učiteli z praxe. Učitel nejlépe ví, jaká slovní zásoba je v jeho hodině klíčová, a tudíž důležitá i v dalším rozvoji jeho žáka profesním směrem. Dalším pro nás rozhodujícím faktorem bylo zvolit optimální způsob komunikace v rámci celé pracovní skupiny. Vhodným nástrojem se ukázala spolupráce on-line. LMS Moodle se jevil jako nejlepší nástroj pro naše účely nejen pro snadnou manipulaci a dostupnost ale i proto, že spolupracující školy byly často od sebe a i od Brna dosti vzdáleny.

Veškerá slovní zásoba sesbírání v první fázi projektu byla ukládána on-line, překládána odborníky z Pedagogické fakulty, ozvučována, a také rodilými mluvčími dále hodnocena. V elektronické databázi byly uloženy nejen veškeré vznikající materiály, ale také zde probíhala výměna zkušeností.

Celému týmu spolupracovníků sloužil ke komunikaci on-line tutorovaný kurz na adrese <http://moodlinka.ped.muni.cz/>, kde byl k dispozici od začátku projektu společný pracovní prostor pro řešení všech v projektu vznikajících materiálů, námětů i připomínek.

Učitelé sbírali v první etapě projektu po dobu 10 měsíců vhodnou slovní zásobu ve svých předmětech. Sesbírané výrazy ukládali do Databáze výrazů, kde po vytrídění byla slovní zásoba dále předávána k překladům, ozvučení a korektuře rodilými mluvčími. Pro potřebu všech zúčastněných se v Novinkách objevovaly aktuální informace, pozvánky a metodické pokyny pro práci. Obecná fóra a Učební fóra sloužila k řešení průběžných problémů, Technické fórum se využívalo k řešení technických problémů. Modul Kniha obsahoval metodické pokyny, vysvětlení metody CLIL, fotogalerii, informační materiály, instruktážní video apod. Studijní materiály byly postupně naplňovány instrukcemi, dotazníky apod. V průběhu projektu byly dle potřeby zařazovány další moduly, např. Diskusní fórum pro pilotování prvků CLIL, kde byly zveřejňovány všechny problémy při pilotním ověřování.

V etapě sběru slovní zásoby vyučující nasbírali více než 33 tisíc slov a slovních spojení. Získaná slovní zásoba byla většinou velmi potřebná, samozřejmě, že některé výrazy se opakovaly, jiné byly pro práci ve třídě nepoužitelné.

Problémy pramenily často z neznalosti anglického jazyka – anglická a česká gramatika se odlišuje v řadě kategorií, některá názvosloví a jevy angličtina nezná a naopak, např. v češtině sběrači dodávali výrazy pro gramatické jevy charakteristické pouze pro češtinu, neexistující však v angličtině – např. *pátým pádem voláme...*, *vzor pro rod mužský...*, *toto slovo skloňujeme dle vzoru...*, apod. Dalším problémem byly příliš dlouhé věty s pojmy, které žáci neznali. Tyto věty mohly být využívány ve třídě pouze jako nápisy na nástěnkách, ve formě citátů, popř. jako texty sloužící jen k porozumění klíčovým slovům. V matici se takovéto výrazy nepřekládaly a objevily se v kategorii chyba. Po následné konzultaci s garanty partnerských škol a sběrači slovní zásoby a po jasném stanovení pravidel pro sběr se situace zlepšila.

Řídící tým pracoval s vyučujícími jednak přímo v on-line kurzu, ale také prostřednictvím garantů za jednotlivé partnerské školy, kterých bylo celkem sedm. Drobných problémů na školách bylo po celou dobu dvouleté spolupráce se školami méně než na úplném začátku projektu, ale stále se vyskytovalo nerespektování pokynů garanta, nedodržování pravidel komunikace elektronickou formou, nedodržování stanovených termínů. Problémy byly řešeny konzultacemi s konkrétními osobami, jejich garanty na školách a neustálým doplňováním pokynů do glosáře.

Největší problémy byly z počátku projektu s pomalou odezvou standardní databáze Moodlu, což sběračům a týmu MU práci ztěžovalo. Proto musela být naprogramována úplně nová databáze, do níž se vstupuje ze stejných míst jako do databáze staré, takže uživatel se bez problémů orientoval v již známém prostředí. Tato databáze byla záměrně vytvořena tak, aby učitelé neukládali stejná slovíčka pro jeden předmět vícekrát. I zde byly problémy s tím, že učitelé si našli cestu, jak pokyny obejít, a tím velmi komplikovali práci řešitelskému týmu MU.

V druhé fázi projektu učitelé vytvářeli plány na hodinu a po dobu 10 měsíců pilotně ověřovali vzniklé materiály ve výuce. K výměně zkušeností sloužilo Diskuzní fórum k plánům hodiny a Diskuzní fórum pro pilotování prvků CLIL. Do Databáze příprav na hodinu vyučující ukládali Přípravy na hodinu (tzv. lesson plans – LP), byl zde seznam LP, v Práci s databází příprav našli vyučující další pokyny pro práci. V Co dělat když... byly řešeny nejrůznější metodické problémy. Glosář nabízel vysvětlení k odchylkám ve srovnání češtiny a angličtiny. Přílohy poskytovaly rady, jak pracovat s přílohami, které vznikaly při práci na přípravách na hodiny. Pro zájemce o fotodokumentaci sloužila Fotogalerie, prezentace projektu na nejrůznějších konferencích v naší republice a zahraničí byla uložena v Knize publicity.

Současně s pilotováním pracovali učitelé na opravách a úpravách vzniklých příprav na hodiny, které byly týmem MU průběžně hodnoceny a opatřovány metodickými doporučeními.

Tento cenný materiál pak byl dále zpracováván do metodických sešitů ve třetí etapě projektu, kdy jsme se zaměřili na práci směrem k finálním produktům. Vzniklo celkem 25 metodických sešitů, které obsahují zkušenosti z projektu týmu MU a týmu pilotujících škol. Sešity jsou doplněny DVD. Problémem pro řídicí tým byl fakt, že jsme předpokládali zájem pilotujících učitelů podělit se o své zkušenosti s pedagogickou veřejností. Tento zájem se prokázal u některých pilotujících učitelů ze ZŠ, zatímco učitelé z gymnázií (s výjimkou dvou vyučujících) o napsání článku s uvedením problémů, negativ i pozitiv z projektu neměli zájem. Totéž platilo o prezentaci zkušeností na seminářích pro učitele, které proběhly v měsících duben – červen 2012. Bohužel ze strany pozvaných gymnázií se neobjevil větší zájem o účast na seminářích a školeních. S tímto faktem řídicí tým opravdu nepočítal. Ačkoliv bylo osloveno množství gymnázií s informacemi o projektu a možnostech proškolení a získání bezplatné řady materiálů, nezájem z této cílové skupiny se projevil také v menším počtu přihlášek na celostátní konferenci.

Nyní jsme na konci tříletého úsilí a je čas bilancovat.

Prvním z výstupů našeho snažení byla tvorba řady metodických materiálů a postupů pro zavádění prvků anglického jazyka metodou CLIL do všech vyučovacích předmětů cílových škol.

Tento úkol byl splněn, vzniklo 24 metodických sešitů s DVD pro jednotlivé předměty na druhém stupni základních škol a v nižším stupni gymnázií (2 x 12) a 1 metodický sešit pro práci s prvky angličtiny určený pro učitele na druhém stupni základní školy praktické. Slovní zásoba na DVD je v písemné i elektronické podobě a je ozvučena. Sešity jsou doplněny ukázkovými hodinami. Zkušenosti z projektu, ukázky vzorových hodin včetně metodiky zavádění prvků angličtiny byly diseminovány na školy formou informací o projektu a formou 7 metodických seminářů pro zájemce, které uspořádala PdF MU.

V rámci projektu byl dále plánován metodický kurz ke každému pokrytému předmětu v e-learningové formě. I tento cíl jsme splnili.

Protože nám záleželo na tom, aby veškeré vzniklé materiály včetně našich zkušeností z projektu byly přístupné pedagogické veřejnosti, bylo dalším z výstupů projektu uložení výsledků do digitální knihovny. Digitální knihovna v LMS Moodle je k dispozici na adrese: <http://eldum.phil.muni.cz/>. Zde se zájemci mohou zaregistrovat, materiály si stáhnout a používat je dále na své škole.

Posledním výstupem z projektu je uspořádání této celostátní konference, kde účastníci dostanou informace o zkušenostech z našeho projektu a dalších projektů, obdrží materiály vzniklé v projektu CLIL a získají praktické metodické rady a pokyny k oživení výuky. Rádi se podělíme o zkušenosti s dalšími nadšenci o práci metodou CLIL ve sborníku, v němž se nachází tento článek.

Všechny tyto naplánované výstupy jsou lehce dohledatelné, co ale dohledat nelze, je náš prvotní cíl a tím bylo a zůstává posílení jazykové a počítačové gramotnosti v naší zemi.

Na veškerá hodnocení je příliš brzy. Na partnerských školách jsme mluvili s vedením škol, s učiteli, s garanty, se žáky. Nadšení většiny z nich v nás posiluje naději, že tříletá práce velkého týmu lidí nebyla zbytečná. Ředitelé škol i učitelé potvrdili, že se v průběhu projektu pozitivně změnila atmosféra na školách, učitelé začali více spolupracovat, začali více přemýšlet o metodice své práce. Řada z nich se pustila do studia angličtiny. Vyhodnocené dotazníky od žáků svědčí o tom, že většina žáků i jejich rodičů tuto formu obohacování slovní zásoby v angličtině přivítala.

Důležitou zkušeností z práce na projektu je poznání, že bez podpory vedení škol, by projekt měl poněkud jiný vývoj a jiné výsledky. Nadšený učitel sám mnoho nezmůže.

Evropské projekty jsou velmi náročné na administrativní úkony. Tento fakt nám všem naši práci dosti ztrpčoval. Pokud ale budoucnost ukáže, že výsledky budou chtít převzít a dále rozvíjet další školy v naší zemi, pak projekt splnil svůj cíl. Na hodiny prožité nad vyplňováním papírů a psaním zpráv rádi zapomeneme.

Všem, kteří se rozhodou v naší společné práci pokračovat a dále ji rozvíjet, přeji hodně úspěchů.

PhDr. Jitka Kazelleová, Katedra anglického jazyka a literatury PdF MU Brno, je hlavní manažerka projektu CLIL do škol. Po studiích na MU v Brně učila na různých typech škol, od roku 1975 pracuje v oblasti dalšího vzdělávání učitelů, od roku 2005 na Pedagogické fakultě v Brně. V rámci své činnosti uspořádala množství seminářů a kurzů nejen pro učitele všech cizích jazyků, ale i pro inspektory škol a ředitele. Má zkušenosti z práce v řadě projektů včetně mezinárodních.

Kontakt na autorku

kazelleova@ped.muni.cz

Katedra anglického jazyka a literatury

Pedagogická fakulta

Rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence žáka v CLILu

2

Světlana Hanušová

Príspevok reflektuje výsledky výzkumu CLILu v evropském kontextu a konfrontuje výzkumná zjištění s možnostmi využití CLILu v českých školách. Ve druhé části příspěvku autorka prezentuje výukové metody a techniky optimální z hlediska rozvoje některých složek cizojazyčné komunikační kompetence žáka v cílovém jazyce, zejména receptivních řečových dovedností a slovní zásoby.

2.1 Úvod

Integrovaná výuka jazyka a nejazykového předmětu se pod názvem CLIL (Content and Language Integrated Learning) prosazuje v evropském kontextu od 90. let 20. století. Je typem bilingvní výuky, která v té či oné podobě existovala ve vzdělávacích systémech v různých historických obdobích. Nejde však o čistě bilingvní výuku. Cizí jazyk používaný v CLILu zpravidla není mateřským jazykem učitele a není ani jedním z oficiálních jazyků dané země. Mateřský jazyk žáků přitom není z výuky vyloučen, naopak hraje důležitou roli. Velmi významné jsou v rámci CLILu interkulturní aspekty, jelikož při zpracování obsahu nejazykových předmětů prostřednictvím cizího jazyka poznáváme, jak jednotlivé koncepty chápou v jiných zemích, jak odlišně uvažují o konkrétních oborových tématech. Srovnáním rozdílných úhlů pohledu můžeme dospět k lepšímu chápání sebe sama i ostatních (Coyle, 2006).

Ačkoli je uplatňování metody CLIL již řadu let součástí evropské vzdělávací politiky a potažmo i vzdělávací politiky české, jde prozatím o metodu relativně málo prozkoumanou. Navíc různorodost variant a modifikací CLILu, odvíjející se od konkrétní situace v dané zemi, škole či třídě, zapříčiňuje obtížnou zobecnitelnost výzkumných výsledků. Dostupná výzkumná zjištění nepodporují vždy nadšení tvůrců vzdělávací politiky a upozorňují na základní podmínky, které by měly být splněny, aby se CLIL stal metodou efektivní jak z hlediska výuky obsahu, tak i z hlediska rozvoje cizojazyčné komunikační kompetence žáků, jinými slovy, aby byly naplněny obě skupiny duálních vzdělávacích cílů CLILu. K těmto podmínkám patří v prvé řadě kompetentní bilingvní učitelé s dvojí kvalifikací, správně uplatněná metoda

CLIL a efektivní spolupráce zainteresovaných jednotlivců i institucí (viz např. Navés, 2002).

2.2 Začátky CLILu v českém prostředí

Do českých škol byl CLIL uveden poprvé na základě dokumentu Evropské Unie s názvem *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. V roce 2006 byl CLIL zmíněn v českém *Národním plánu výuky cizích jazyků*. Koncem roku 2008 zveřejnilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) na svých webových stránkách text nazvaný *Content and Language Integrated Learning v ČR*, zpracovaný Výzkumným ústavem pedagogickým. Tento text, který je až dodnes jediným oficiálním materiálem o CLILu, který MŠMT na svých stránkách zveřejnilo, na omezeném rozsahu čtyř stran vysvětluje, co CLIL znamená, poskytuje příklady zařazení CLILu do školních vzdělávacích programů a stanovuje podmínky, za jakých může ředitel školy rozhodnout o zavedení CLILu do výuky. První podmínkou je zavedení výuky metodou CLIL a uvedení této skutečnosti ve školním vzdělávacím programu. Dále je třeba splnit očekávané výstupy v jazyce i nejazykovém předmětu, zachovat minimální časové dotace cizího jazyka a nejazykového předmětu a nepřekročit týdenní maximální časové dotace. Poslední podmínkou je uznání kvalifikovanosti učitelů pro výuku metodou CLIL, což je podle dokumentu plně v kompetenci ředitele školy. Poslední úsek dokumentu *Content and Language Integrated Learning v ČR* je věnován stručnému nástinu metodologie CLIL a v závěru autoři upozorňují na skutečnost, že v českých školách není dostatek kvalifikovaných učitelů cizího jazyka a zavádění CLILu bude tedy obtížné a je třeba postupovat s rozmyslem a po malých krocích.

Učitelé a vzdělavatelé učitelů v České republice, kteří se zapojili od roku 2010 do projektů OPVK zaměřených na postupné zavádění metody CLIL, se při čtení výše zmíněného dokumentu patrně podiví, jak jednoduše a přímočaře zavádění CLILu vypadalo před několika málo lety z perspektivy Výzkumného ústavu pedagogického a MŠMT. V citovaném dokumentu se nedozvíme o vysokých nárocích kladených na učitele začínající s CLILEm. Odhlédneme-li od požadavků na úroveň cizojazyčné komunikační kompetence, jde především o nezbytnou změnu výukových metod a technik, systematické rozvíjení učebních strategií žáků, nutnosti efektivně spolupracovat v pedagogickém týmu (což nepatří u nás k běžné praxi ve školách), či využívat maximálně podpory vedení školy při vzdělávání v metodice CLIL, obstarávání obtížně dostupných výukových materiálů a zohledňování potřeb učitelů při stanovování úvazků a rozvrhování. Nedočteme se ani o významu spolupráce se skupinami dalších zainteresovaných osob (tzv. *stakeholders*), k nimž patří například rodiče žáků, další učitelé ve škole nebo členové školních rad. Dokument nezmiňuje ani ožehavé otázky hodnocení očekávaných výstupů v CLILu, o kterých se pouze dočteme, že musejí být naplněny. Krok, který uvádí dokument jako první, tedy zavedení výuky metodou CLIL a uvedení této skutečnosti v ŠVP, je podle názoru mnoha učitelů a vzdělavatelů učitelů, kteří prošli vlastní zkušeností s CLILEm (zejména v rámci projektů OPVK), velmi problematický a pravděpodobně bude možné ho uskutečnit až v návaznosti na řadu jiných, velmi podstatných a neopominutelných kroků jemu nezbytně předcházejících.

Na základě zkušeností z realizovaných projektů lze říci, že ředitelé a učitelé na školách jednají v souvislosti s CLILEm obezřetněji než autoři dokumentu *Content and Language Integrated Learning v ČR* a nevyužívají možností, které dokument nastínil a k nimž patří například omezení hodinové dotace pro výuku anglického jazyka až na 1 hodinu týdně tam, kde budou některé předměty vyučovány metodou CLIL. Výsledky výzkumů, které jsou dnes k dispozici, totiž k podobným opatření v žádném případě nevybízí.

Jako vzdělavatelka učitelů v dokumentu postrádám také zmínku o přípravě učitelů pro CLIL, případně specifická doporučení vztahující se k pregraduálnímu i postgraduálnímu stupni této přípravy, která by přispěla k vytvoření předpokladů nutných pro úspěšné uplatnění CLILu v českém kontextu. Vzdělávání učitelů pro CLIL nespočívá jen v podpoře dvojí kvalifikace učitelů (která je u nás poměrně běžná), ale zejména ve vytvoření kurikula pro vzdělávání učitelů pro CLIL, které by mělo být výsledkem spolupráce didaktiků cizího jazyka a didaktiků nejazykových předmětů. Toto kurikulum by mělo vycházet z výzkumných výsledků dosažených jak v zahraničí, tak především u nás a mělo by se opírat o oborové didaktiky nejazykových předmětů i cizího jazyka.

V další části tohoto článku se pokusím ilustrovat, jak mohou výsledky výzkumů ovlivnit cílený rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence v rámci CLILu a jak může CLIL inspirovat didaktika cizích jazyků.

2.3 Výzkumy CLILu

Výzkumy zaměřené na výstupy z učení žáků vzdělávaných prostřednictvím metody CLIL se týkají jednak osvojení obsahu nejazykového předmětu a jednak osvojení cílového jazyka. Podobně jako uplatňování CLILu ve školách, i výzkum CLILu klade velké nároky na týmovou spolupráci výzkumníků specializujících jak na oblast cizojazyčné komunikační kompetence, tak i na oblast nejazykových předmětů. Je optimální zkoumat společně obojí (jako to již řadu let dělá tým odborníků z Univerzity Karlovy, kteří se zabývají i integrovanou výukou cizího jazyka a matematiky, viz např. Hofmannová a kol., 2008), řada dosavadních výzkumů se však zaměřuje pouze na jednu či druhou oblast.

Obecně lze říci, že zkoumání efektivity v oblasti obsahu je náročnější než zkoumání rozvoje cizojazyčné komunikační kompetence žáků. Výsledky realizovaných výzkumů jsou dosud převážně pozitivní, i když zdaleka ne jednoznačné. Některé studie naznačují, že v CLILu může docházet ke zjednodušení obsahu, přičemž je třeba zvážit skutečnost, že CLILové programy, které se staly předmětem zkoumání, pravděpodobně patřily k těm lépe organizačně i odborně zajištěným. V tomto příspěvku se budu věnovat zejména výzkumům přínosu CLILu pro rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence žáků, přičemž se zaměřím na anglický jazyk.

2.3.1 Výzkumy vlivu výuky metodou CLIL na rozvoj komunikační kompetence žáků

Úvodem alespoň velmi krátce o tom, co je to komunikační kompetence, o jejímž rozvoji bude pojednávat tato kapitola. V rámci komunikačního přístupu, který se

prosadil v poslední čtvrtině 20. století, se cílem výuky cizích jazyků stala komunikační kompetence. Ta zahrnuje jak znalost jazykových prostředků (tedy gramatiky, slovní zásoby a výslovnosti jazyka), tak i schopnost jazyk používat, která se projeví na rovině jednotlivých řečových dovedností, tj. mluveného projevu, poslechu, čtení a psaní.

Ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky, který sloužil pro oblast cizích jazyků jako východisko Rámcových vzdělávacích programů, je komunikační kompetence pojímána jako celek sdružující kompetence lingvistické, sociolingvistické a pragmatické. Lingvistické kompetence zahrnují lexikální, gramatickou, sémantickou a fonologickou kompetenci. Pragmatické kompetence se dělí na diskurzní kompetenci (zejména schopnost tvořit ucelenou promluvu či text, při respektování pravidel koheze a koherence) a funkční kompetenci, což je především schopnost používat jazyk pro jednotlivé funkční účely – např. popis, vyprávění, vysvětlení, získání informace, vyjádření postoje nebo názoru (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, 2002).

Pro CLIL je relevantní také Cumminsovo pojetí, které rozlišuje jazykové roviny BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*, tedy jazyk používaný pro běžnou komunikaci) a CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), což je jazyk akademický, v CLILu tedy jazyk, jež zprostředkovává obsah nejazykového předmětu (Cummins, 1981).

Výzkumem jazyka ve výuce vedené metodou CLIL se dlouhodobě zabývá Christianne Dalton-Puffer z univerzity ve Vídni. Zabývá se nejen ovlivněním úrovně jazyka žáků, ale také diskurzem školní třídy v rámci CLILu, tedy i jazykem učitele a interakčními vzorci, typickými pro CLIL (Dalton-Puffer, 2007). Ve své studii z roku 2008 shrnuje výsledky výzkumů realizovaných od roku 2005 a dospívá k přesvědčení, že by bylo vhodné předdefinovat dělbu práce mezi CLILEm a výukou cizího jazyka. Ukazuje se totiž, že některé aspekty cílového jazyka jsou v podmínkách CLILu rozvíjeny lépe než ostatní. Konkrétně se jedná o pozitivní ovlivnění receptivních řečových dovedností (čtení a poslech), slovní zásoby, morfologie (zejména vyšší automaticita používání slovesných tvarů, koncovek apod.), plynulosti projevu a rozvoje určitých strategií, které zahrnují tvořivý přístup k učení, snížení obavy z riskování a menší zábrany zapojit se do interakce v cizím jazyce. Naproti tomu málo zasažené CLILEm (nebo doposud málo prozkoumané) jsou oblasti syntaxe, dovednosti psaní, slovní zásoby v oblasti neformálního jazyka, výslovnosti a pragmatických kompetencí (Dalton-Puffer, 2008, s. 5). V závěru své studie upozorňuje C. Dalton-Puffer, že ačkoli se tvrdí, že CLIL poskytuje přirozenější prostředí pro osvojování cizího jazyka než běžná cizojazyčná výuka, stále je třeba mít na paměti, že i v rámci CLILu je komunikace limitovaná prostředím školní třídy, i když jinak než v cizojazyčné výuce. Jak cizojazyčná výuka tak i CLIL mají v rozvoji cizojazyčné komunikační kompetence své místo a měly by být chápány jako komplementární (tento názor je v rozporu s výše uvedenými návrhy dokumentu *Content and Language Integrated Learning v ČR*, aby byla omezena hodinová dotace jazykové výuky tam, kde je zaváděn CLIL). Měly by v ideálním případě být integrovány v jednom cizojazyčném kurikulu. C. Dalton-Puffer dále navrhuje, aby byly mnohem specifičtěji vymezeny jazykové cíle v CLILu, což by umožnilo učitelům mnohem jednodušeji se rozhodovat v plánování výuky a dodržovat rovnováhu mezi jazykovou a obsahovou

složkou CLILu.

2.4 Moderní přístupy k výuce cizích jazyků jako inspirace CLILu

2.4.1 Lexikální přístup

Komunikační přístup, který je v současné době převládajícím přístupem k výuce cizích jazyků, není jednotnou metodou, ale spíše souborem postojů, principů a z nich vyplývajících postupů. V posledních dvaceti letech se v rámci tohoto přístupu objevila řada variant, které mohou výrazně inspirovat CLIL.

Jak vyplývá z výzkumných zjištění, nejvyšší míra ovlivnění úrovně ovládání cizího jazyka výukou metodou CLIL byla jednoznačně prokázána u slovní zásoby, konkrétně u akademické slovní zásoby a odborné terminologie. V rámci cizojazyčné výuky se na rozvíjení slovní zásoby zaměřuje především Lexikální přístup, který se objevil v evropském kontextu přibližně ve stejné době jako CLIL (i když zcela nezávisle na něm). Lexikální přístup popsal ve stejnojmenné knize Michael Lewis (1993), který vyšel z předpokladu, že jazyk není primárně „lexikalizovaná gramatika“, nýbrž „gramatikalizované lexikum“. Je proto podle něj třeba vyučovat a učit se jazyk především jako slovní zásobu. Podíváme-li se podrobněji na jednotlivé aspekty Lexikálního přístupu, zjistíme, že má s CLILEm některé shodné rysy.

Lexikální přístup se řadí k metodám orientovaným na proces učení, kam by bylo možno zařadit i CLIL. Jak CLIL tak i Lexikální přístup kladou důraz na rozvoj autonomie žáka a jeho učebních strategií. Roli studenta přirovnává M. Lewis k roli analytika dat a objevitele, který má být veden k maximální samostatnosti v práci s cizojazyčnými tištěnými texty, poslechovými texty, elektronickými korpusy a konkordancemi a má se učit sám vyhodnocovat získaná data.

V rámci CLILu je nutno zachovat určitou část výuky v mateřském jazyce, aby se žáci naučili přinejmenším odbornou terminologii nejazykových předmětů i ve svém mateřském jazyce. Řada moderních přístupů k výuce cizích jazyků však využití mateřského jazyka eliminuje nebo minimalizuje s poukazem na možnost negativního transferu a zpomalení procesu učení se cizího jazyka. Toto M. Lewis označuje za nesprávné, využití mateřského jazyka ve výuce podporuje, a to zejména ve formě překladu. Považuje mateřský jazyk za důležitý zdroj, který by didaktika neměla popírat, ale měla by jej smysluplně využívat. Významnou roli hraje také srovnávání obou jazyků. I zde se tedy Lexikální přístup CLILu přibližuje a nabízí možnou inspiraci.

Podle M. Lewise by za základní jednotku slovní zásoby nemělo být považováno izolované slovo, ale tzv. *lexical chunk*, což je skupina slov osvojovaných (a uchovávaných v paměti) jako lexikální jednotka. Může jít buď o tzv. kolokaci, tedy spojení slov, která se vyskytují společně statisticky významně často, nebo o ustálená spojení či částečně ustálená spojení, případně idiomy.

Velmi zajímavé a prakticky využitelné jsou Lewisovy návrhy týkající se zaznamenávání slovní zásoby. Navrhuje, aby si žáci vedli lexikální záznamníky, které budou logicky a systematicky uspořádány buď podle témat, situací či kolokací, nikoli podle výskytu v příslušné lekci učebnice jak to bývá běžné. Měla by být zaznamenávána

především slovní spojení, včetně překladu, kolokačních vzorců a nezbytných gramatických údajů. I toto může být pro CLIL velmi inspirativní a prakticky využitelné.

Činnost žáka v procesu učení dělí M. Lewis (1997) na cvičení (*exercises*) a aktivity (*activities*). Zatímco cvičení jsou prováděna zejména individuálně, často písemně, buď v rámci vyučování nebo jako domácí úkol a jejich výsledným produktem je výhradně jazykový produkt, aktivity jsou typicky realizovány ve třídě formou práce ve dvojici nebo ve skupině. Měly by obsahovat element aktivního povšimnutí si (*noticing*) a reflexe nových jazykových jevů a výsledný produkt může být jazykový i nejazykový. (To opět připomíná CLIL s jeho duálními cíli.) Žáci by měli při obou činnostech využívat slovníky, a to tradiční i elektronické včetně kolokačních a dále jazykové korpusy a konkordance.

Zatímco v rámci komunikačního přístupu k výuce cizího jazyka se často hovoří o omezení času, po který hovoří učitel a rozšíření času, kdy mluví žáci (je tedy kladen důraz na produktivní dovednosti), M. Lewis považuje i čas, po který hovoří učitel, za smysluplně strávený, pokud žáci poslouchají, všímají si jazyka učitele a uvažují nad ním. Přikládá tedy velký význam receptivním dovednostem, které podle výzkumných výsledků patří k těm, které CLIL nejčastěji pozitivně ovlivňuje.

Využití Lexikálního přístupu v rámci CLILu doporučují někteří odborníci (např. Eldridge, Neufeld, Hancioglu, 2010) na základě výsledků svých výzkumů. J. Eldridge a jeho spolupracovníci dospěli dokonce k formulaci principů tzv. LexiCLILu, tedy kombinace obou přístupů. Mezi podmínkami nezbytnými pro úspěšné rozvíjení slovní zásoby v rámci CLILu zmiňují jednak identifikaci klíčové slovní zásoby, která by podle nich měla zahrnovat nejfrekventovanější slovní zásobu v daném jazyce, klíčovou slovní zásobu z daného předmětu a klíčovou slovní zásobu nezbytnou pro oblast vzdělávání, dále systematický přístup k rozvíjení slovní zásoby v rámci celého kurikula, dostatečné příležitosti pro osvojení slovní zásoby, její recyklaci a produkci. Za zcela zásadní považují opakovanou expozici a procvičování slovní zásoby, stejně jako systematický přístup k hodnocení osvojení slovní zásoby. Doporučují také využívat možnosti, které nabízí e-learning (s. 89).

2.4.2 Task-Based Learning

Task-Based Learning (česky Úkolový přístup – toto označení se v češtině zatím příliš nepoužívá) by bylo možno označit za dalšího souputníka CLILu. Tato varianta komunikačního přístupu se objevuje také zhruba ve stejné době jako CLIL a k jejím charakteristikám patří důraz na význam, používání autentických materiálů, kooperativní práce žáků na motivujícím a zajímavém úkolu, k jehož dosažení je třeba aktivně pracovat s cílovým jazykem. Výstup úkolu, který žáci zpracovávají, je jasně definovaný a je nejazykový – tedy v CLILu by se jednalo o úkol z oblasti studovaného nejazykového předmětu.

V rámci tradičního cizojazyčného vyučování učitel většinou nejprve prezentuje látku, pak ji studenti procvičí a nakonec využijí získané vědomosti a dovednosti v komunikaci. Tento postup bývá označován zkratkou PPP (*Presentation, Practice, Production*). Task-Based Learning nabízí alternativní řešení, kdy jsou žáci obrazně řečeno „hozeni do vody“. Po krátkém uvedení do kontextu učitel zadá úkol, žáci na něm pracují ve skupině, využívají slovníky, příručky, internet a případně další materiály poskytnuté učitelem a mohou se na učitele obrátit v případě nejasností. Učitel

monitoruje práci žáků, pak sleduje jejich prezentaci a následně zaměřuje vyučování na problematické oblasti, které identifikoval během žákovské prezentace (více např. Willis, 1996, Louver, Willis, 2004).

Task-Based Learning přístup má některé společné prvky s projektovým vyučováním. Důležité je, aby studenti sami během práce na úkolu zjistili, co budou potřebovat ke splnění úkolu po stránce jazykové, a pokud možno samostatně se pokusili získat relevantní informace. Stanovují tak své dílčí cíle i postupy a de facto volí i jazykové prostředky nutné ke zvládnutí úkolu. Jakkoli je učitel v rámci tohoto přístupu opticky v pozadí, nároky na něj kladené jsou nepoměrně větší než u tradičních metod. Musí být dobrým organizátorem práce studentů a musí také dokonale ovládat svůj obor, aby byl schopen bezprostředně reagovat na jakýkoli podnět studentů.

Tento přístup v rámci CLILu nabízí velmi smysluplné využití v rámci týmové spolupráce učitele nejazykového předmětu a učitele cizího jazyka. Učitel nejazykového předmětu, který při práci s obsahem narazí na jazykový problém, může požádat učitele cizího jazyka o následné procvičení daného aspektu.

2.4.3 Závěr

Proces vzdělávací inovace spočívající v zavádění CLILu do kurikula je náročným systémovým procesem, který ovlivní mnohem více než jen výuku cizích jazyků. Ke CLILu je proto třeba přistupovat velmi rozvážně a respektovat skutečnost, že metoda je málo ověřená a prozkoumaná a výsledky realizovaných výzkumů navíc obtížně zobecnitelné. Při postupné implementaci CLILu na základních a středních školách je velmi důležité jednotlivé postupy experimentálně ověřovat, a teprve následně začleňovat do standardu pedagogické praxe, přičemž by školy měly konzultovat své postupy s ostatními školami v České republice i v zahraničí i s institucemi vzdělávajícími učitele. Bez experimentálního ověřování a vyhodnocování konkrétních podob CLILu by nebylo rozumné zasahovat do ŠVP tak zásadním způsobem, jaký navrhuje dokument *Content and Language Integrated Learning v ČR*.

Neopominutelnou podmínkou úspěšného uplatnění CLILu je kvalifikovanost učitelů. Je evidentní, že tuto podmínku v českých školách nemůžeme splnit na startovní čáře, zároveň však nelze čekat, až bude plně dosažena. Je tedy nutné ji mít na zřeteli jako určitý „pohyblivý cíl“, jehož jsme si vědomi a k němuž směřujeme. Nejedná se přitom pouze o adekvátní úroveň cizojazyčné komunikační kompetence učitelů, CLIL vyžaduje také změnu metod a forem výuky a podcenit nelze ani interkulturní aspekty výuky metodou CLIL, které kladou značné nároky na interkulturní kompetence učitelů.

Pro pregraduální a postgraduální přípravu učitelů je třeba vyvinout kurikulum, které předpokládá týmovou spolupráci výzkumníků a didaktiků různých odborností. CLIL by neměl být redukován na metodu výuky cizího jazyka a jeho metodologie by měla být pevně zakotvena v didaktikách obou složek – tedy zvoleného nejazykového oboru i cizího jazyka. Didaktika cizích jazyků má výrazný potenciál CLIL inspirovat, a to zejména v oblasti moderních metod a přístupů efektivních při rozvíjení cizojazyčné komunikační kompetence žáků, jako je komunikační přístup a jeho varianty, zejména Lexikální přístup a Task-Based Learning.

Použité zdroje

- *Content and Language Integrated Learning v ČR.*
Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr?highLightWords=CLIL>, citováno 3. 8. 2012.
- COYLE, D. *Monograph 6 Developing CLIL: Towards a Theory of Practice.* Barcelona, Spain: APAC (Associació de Professors d'Anglès de Catalunya), 2006.
- CUMMINS, J. *Bilingualism and minority-language children.* Toronto: Oise Press, 1981.
- DALTON-PUFFER C. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms.* Amsterdam: John Benjamins. 2007.
- DALTON-PUFFER, C. *Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe.* In: Delanoy, W., Volkmann, L. (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (s. 139-157). Heidelberg: Carl Winter, 2008.
- ELDRIDGE, J., NEUFELD, S. & HANCIOĞLU, N. *Towards a Lexical Framework for CLIL.* In *International CLIL Research Journal*. Roč. 1 (3), 2010, s. 80-95.
- HOFMANNOVÁ, M., NOVOTNÁ, J., PÍPALOVÁ, R. *Assessment Approaches to Teaching Mathematics in English as a Foreign Language (Czech Experience).* In *International CLIL Research Journal* [online]. Roč.1(1), 2008. Dostupné na <http://www.icrj.eu/>, citováno 22. 7. 2012.
- LEWIS, M. *The Lexical Approach.* Hove: Language Teaching Publications, 1993.
- LEWIS, M. *Implementing the Lexical Approach.* Hove: Language Teaching Publications, 1997.
- LOUVER, B. L., WILLIS, J.R. *Task-Based Instruction in Foreign Language Education: Practices and Programs.* Georgetown: Georgetown University Press, 2004.
- Národní plán výuky cizích jazyků. [online] Praha: MŠMT, 2006. Dostupné na <http://www.msmt.cz/Files/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>, citováno 22. 7. 2012.
- *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006.* [online] Brussels: Commission of the European Communities. 10 January 2005.
Dostupné na http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/act-lang/act_lang_en.pdf – , citováno 22. 7. 2012.

- NAVÉS, T. Successful CLIL Programmes in Navés, T. Muñoz, C., Pavesi, M. Module 2: Second Language Acquisition for CLIL. In G. Langé, P. Bertaux (Eds.), *The CLIL Professional Development Course* (s. 93-102). Milan: Ministero della Istruzione della Università e della Ricerca. Direzione Regionale per la Lombardia, 2002.
- *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.
- WILLIS, J. R. *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman, 1996.

Doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D., je vedoucí katedry anglického jazyka a literatury PdF MU Brno a v projektu pracovala jako metodická garantka odborné slovní zásoby. Vyučuje didaktiku anglického jazyka. Zabývá se zejména výukou cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení, projektováním kurikula v cizojazyčném vyučování a v posledním době také metodou CLIL. Pracovala v mnoha projektech včetně mezinárodních. Zkušenosti ze své práce publikuje v řadě odborných metodických materiálů.

Kontakt na autorku
svetlana.hanusova@gmail.com
Katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogická fakulta

CLIL jako součást vzdělávání budoucích učitelů anglického jazyka na KAJ PdF MU

3

Naděžda Vojtková

3.1 Úvod

Katedra anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity vzdělává učitele anglického jazyka pro první i druhý stupeň základní školy. Při tvorbě studijních programů vycházíme z nových trendů v oblasti vzdělávání a reagujeme na potřeby lepší jazykové vybavenosti žáků základních škol. CLIL (obsahově a jazykově integrované vyučování) je perspektivní a slibná metoda, která umožňuje studentům lépe dosáhnout dobré znalosti jazyků při současném získávání znalostí a dovedností z jiných oborů. Největší překážkou při zavádění CLILu do výuky je nedostatek dobře připravených učitelů, kteří zvládají obor a jazyk na patřičné úrovni a jsou obeznámeni s metodou CLIL. Studenti dvouoborových učitelských programů na PdF MU jsou ideální cílovou skupinou pro metodickou přípravu a získání dovedností v oblasti výuky CLIL. Většina absolventů studia učitelství cizích jazyků se může s výukou založenou na principech CLIL setkat ve své budoucí praxi.

Učitelé prvního stupně ZŠ obvykle vyučují všechny předměty ve své kmenové třídě, což jim umožňuje zasazovat krátké bloky nejrozličnějších aktivit vedených v cizím jazyce v nejazykových předmětech. Ty přinášejí do výuky nejen zpestření, ale i tolik potřebnou častou možnost jazykem komunikovat nebo mu pouze naslouchat. Studenti učitelství 1. stupně zažívají CLIL na vlastní kůži v seminářích, kde hlavním cílem je rozvoj znalostí a dovedností v určitém oboru studia, např. v oblasti dětské literatury v anglickém jazyce nebo v didaktice výuky angličtiny u mladších žáků. Výuka je vedena v anglickém jazyce a klade se důraz na rozvoj jazykových kompetencí stejně jako na osvojení si obsahu. O principech metody CLIL se studenti dozvídají v seminářích didaktiky výuky angličtiny u mladších žáků.

Studenti učitelství 2. stupně, kteří studují kromě učitelství angličtiny ještě jeden nejazykový předmět, mohou v budoucnu vyžívat metodu CLIL ve výuce tohoto před-

mětu nebo v rámci projektových aktivit, které školy často realizují, a v nichž se žáci zaměřují se na průřezová témata, která vycházejí z Rámcových vzdělávacích programů. O velkém zájmu o metodu CLIL ze strany odborné i laické veřejnosti svědčí stále se zvyšující počet škol, které využívají finanční podporu Evropské unie právě k zavedení CLILu do škol. Základním požadavkem pro úspěšné využívání CLILu na školách je jazyková a pedagogická vybavenost učitelů. Ta v současné době představuje největší překážku pro systematické využití CLILu na základních školách. Školy, které to myslí s CLILEm vážně, budou potřebovat učitele, jejichž jazyková úroveň je C1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a jejichž schopnost uplatňovat metody a principy CLILu ve výuce vychází ze znalostí a dovedností získaných v době studia. Proto i studenti učitelství 2. stupně zažívají výuku odborných předmětů vztahujících se k angličtině v cílovém jazyce a kromě cílů obsahových, rozvíjejí i své jazykové kompetence. V rámci seminářů didaktiky anglického jazyka se studenti seznamují s konceptem CLILu a jeho uplatněním ve výuce. Zkušenosti z projektů v ČR a zahraničí však ukazují, že metodika výuky CLIL vyžaduje ucelený kurz, v němž se integrují postupy výuky nejazykových předmětů s metodikou výuky cizího jazyka. Katedra anglického jazyka a literatury (KAJ) se aktivně zúčastnila dvou projektů ESF zaměřených na CLIL. Členové katedry, kteří v rámci projektů spolupracovali s učiteli na školách, usoudili, že své zkušenosti z projektů využijí při tvorbě nového kurzu zaměřeného na metodu CLIL pro studenty následného magisterského studia. Záměrem tohoto článku je přiblížit tvorbu a postupný rozvoj zmíněného kurzu.

3.2 Plánování a realizace kurzu

Jak již bylo výše zmíněno nový kurz CLIL – obsahově a jazykově integrovaná výuka byl iniciován zkušeností vyučujících KAJ z projektů, na kterých se katedra podílela (Výuka angličtiny napříč předměty na ZŠ, G a SOŠ kraje Vysočina) nebo které sama administrovala (Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií). Kurz měl metodicky připravit studenty dvouoborového studia učitelství anglického jazyka a dalšího předmětu na integrovanou výuku na ZŠ. Nebyla to však jen situace na školách, která vedla vyučující k uvedení kurzu metody CLIL, ale i celková politická a společenská situace. V současném světě se propojují nejen kultury a národnosti, ale i jednotlivé obory lidského poznání, posiluje se mobilita a spolupráce v Evropě a ve světě. Vzdělávací systém by měl tuto integraci reflektovat a snažit se vzdělávat budoucí generace tak, aby jejich znalosti a dovednosti přispívaly k úspěšnému zapojení do integračních snah.

Kurz se začal plánovat v akademickém roce 2009/2010 a jeho první běh se uskutečnil v jarním semestru akademického roku 2010/2011. V tomto roce byl nabízen studentům dvouoborového studia následného magisterského programu učitelství anglického jazyka a dalšího předmětu. Pilotní kurz byl volitelný (tzn. studenti si jej vybírali pouze na základě svého zájmu) a jeho časová dotace byla jedna kontaktní hodina týdně doplněná samostudiem podpořeným materiály na VLE Moodle. Do kurzu se přihlásilo 6 studentů s různými aprobačními předměty (matematika, speciální pedagogika, francouzština), jeden ze studentů byl zahraniční student, který

studoval pouze angličtinu. Již v prvním běhu se prokázal značný vliv druhého aprobačního předmětu na motivaci studentů a jejich pojetí CLILu.

Při plánování kurzu jsme vycházeli z materiálu P. Bertaux, C.M. Coonan, M.J. Frigols-Martin, P. Mehisto (2010) – The CLIL Teacher's Competences Grid, který určuje oblasti specifických kompetencí učitelů, které by měly být brány v úvahu při rozvoji vzdělávacích kurzů. Materiál se věnuje celkovému kontextu, který je nutno vytvořit pro úspěšné zavedení CLILu do výuky a konkrétním popisům toho, co by měl učitel CLILu znát a umět.

Cílem prvního běhu kurzu bylo poskytnout studentům informace o CLILu v takovém rozsahu, aby v případě, že nastoupí do škol, kde je CLIL praktikován, byli schopni s podporou zkušenějších kolegů CLIL využívat ve svých hodinách. To se ukázalo jako nedostatečné, protože CLIL v českých školách je stále ještě považován za okrajový, inovativní trend, který není možno využívat systematicky. Jak ukazují výstupy z projektu Výuka angličtiny napříč předměty na ZŠ, G a SOŠ kraje Vysočina (Hanušová, Vojtková, 2011) z celkového počtu 10 škol plánovala zavést CLIL do ŠVP pouze jedna z nich. To svědčí o tom, že pozice absolventů na školách bude složitější a bude vyžadovat jejich důkladnou přípravu k tomu, aby byli schopni CLIL nejen využívat ve výuce, ale i zavádět na školy. Proto jsme se rozhodli druhý kurz rozšířit a změnit na povinně volitelný (tzn. studenti si jej zvolí z omezené nabídky jako rozšíření didaktických disciplín). Druhý běh byl dotován dvěma hodinami kontaktní výuky a podporou samostudia na VLE Moodle (viz. link v seznamu literatury). Do druhého běhu kurzu se přihlásilo 28 studentů, jejichž druhé aprobační předměty zahrnovaly např. občanskou výchovu, matematiku, zeměpis, dějepis, speciální pedagogiku, ruštinu, němčinu, francouzštinu. V kurzu byly také 4 zahraniční studentky, které studovaly primární pedagogiku. V tomto kurzu jsme rozšířili cíle o rozvíjení schopnosti studentů analyzovat situaci na škole a vyhodnotit potenciál školy v oblasti zavedení CLILu do výuky. Pokud by byla situace vhodná pro zavedení CLILu, měli by být studenti schopni přesvědčit své kolegy o jeho užitečnosti.

U obou kurzů měli studenti prokázat své pochopení CLILu a jeho různých forem, schopnost spolupracovat s kolegy a sdílet s nimi své poznatky z výuky metodou CLIL a schopnost naplánovat, realizovat a vyhodnotit výuku metodou CLIL. Studenti byli hodnoceni průběžně. V kontaktních hodinách často prováděli mikrovýstupy, plánovali společně cíle a výstupy, připravovali vhodné aktivity a materiály, upravovali autentické materiály a hodnotili existující materiály. V závěru kurzu studenti vypracovali ve dvojicích tři formální přípravy na hodiny, které si vzájemně hodnotili a každý student vypracoval krátkou charakteristiku pojetí CLILu a kriticky zhodnotil potenciál CLILu v českém vzdělávacím systému.

Oba kurzy kladly důraz na praktickou složku výuky a na významný podíl aktivity studentů ve výuce. Teoretické zázemí CLILu studenti získali studiem materiálů a četbou. V následujících částech se zaměříme na to, jak studenti vnímali CLIL a jeho potenciál v české škole. Budeme vycházet z jejich závěrečného úkolu.

3.3 CLIL a jeho potenciál v české škole očima studentů

Pro většinu studentů byl pojem CLIL zcela neznámý, někteří znali zkratku, ale pod ní si představovali uplatňování mezipředmětových vztahů v hodinách anglického

jazyka nebo bilingvní výuku jednoho nebo více předmětů v angličtině. Široká škála možností uplatnění CLILu studenty překvapila. Především je inspirovala možnost propojení obou jazyků (češtiny a angličtiny) a důraz na využití angličtiny jako prostředku komunikace nikoliv jako cíle výuky.

Z celkového počtu 34 studentů, kteří prezentovali své pojetí CLILu, se 17 studentů vyjádřilo velmi pozitivně o charakteristikách a principech CLILu a potvrdili svoji motivaci CLIL uplatňovat ve své budoucí učitelské praxi. Důvody, které udávali, nejčastěji zahrnovaly využití jazyka jako prostředku komunikace, žáci si uvědomují, že cizí jazyk je užitečný a že se připravují na běžné životní situace, ve kterých se musí domluvit bez obav, že udělají chybu. Schopnost dorozumět se posiluje jejich sebevědomí. Ve výuce metodou CLIL žáci procvičují všechny jazykové dovednosti. Studenti většinou zmiňovali pozitivní aspekty CLILu pro výuku cizího jazyka. Méně často se objevovaly důvody pedagogické, např. hodiny vedené metodou CLIL jsou pro žáky zajímavější, soustředění se na dvě oblasti výuky více upoutá pozornost žáků a žáci jsou motivováni i zajímavými autentickými materiály, které učitel může využívat. Velmi okrajově byl zmíněn i aspekt profesionálního rozvoje učitelů, především nutnost spolupráce mezi učiteli na školách. Je zajímavé, že studenti nezaznamenali pozitivní vliv CLILu na výuku odborného předmětu.

15 studentů vyjádřilo své zaujetí pro výuku metodou CLIL, zároveň však zmiňovali některá úskalí a kritické poznámky. Ty nejčastěji zahrnovaly celkovou připravenost škol a učitelů na inovativní přístup. Studenti pochybovali o jazykové úrovni učitelů odborných předmětů, někteří zmiňovali nízkou jazykovou úroveň žáků, problémy, které mohou nastat u žáků se specifickými poruchami učení. Dalším kritickým postřehem byla časová náročnost příprav na hodiny, ve kterých se učitelé musejí soustředit na mnoho různých faktorů. Někteří studenti také zmínili neochotu učitelů měnit tradiční postupy ve vyučování a odpor rodičů ke změnám ve výuce. Mnohé z výše uvedených poznámek vycházely ze zkušeností studentů v rámci pedagogických praxí. Někteří z nich popsali hodiny, které vyučující prezentovali jako CLIL a které očima studentů byly pouze doslovné překlady tradičních vyučovacích hodin různých předmětů navíc s mnoha jazykovými chybami.

Pouze dva studenti vyjádřili negativní postoj k celkovému konceptu výuky metodou CLIL. Jejich důvody vyjadřovaly některé výše zmíněné pochybnosti, které lze shrnout tak, že žáci s nízkou jazykovou úrovní se nemohou naučit nic ani v odborném předmětu ani v jazyce.

V oblasti hodnocení uplatnění CLILu v českém vzdělávacím systému byli studenti o poznání rezervovanější. I když většina z nich by byla ráda, kdyby se CLIL v českých školách využíval, pouze čtyři studenti jej vidí jako nový trend ve vzdělávání a jsou přesvědčeni, že jej školy ve velké míře přijmou. Mnozí studenti vyjádřili optimistické přesvědčení, že se CLIL bude zavádět do škol pomalu a postupně, v okamžiku, kdy budou učitelé dobře připraveni jazykově i metodicky a budou mít zájem prosazovat inovativní postupy ve výuce. Zajímavé byly postřehy tří studentek z Holandska, které poznamenaly, že největší překážkou uvedení CLILu do českých škol je nízká jazyková úroveň učitelů a přetrvávající tradiční výuka, ve které učitel předává poznatky žákům.

3.4 Hodnocení kurzu a jeho další rozvoj

Součástí nově uvedeného kurzu byla také průběžná evaluace. Ta vycházela z neformálních rozhovorů se studenty, pozorování v průběhu výuky, hodnocení výstupů a závěrečného anonymního dotazníku pro studenty.

Z pohledu vyučující byly oba kurzy úspěšné. Studenti se velmi aktivně účastnili výuky, diskutovali o problematice výuky, jedna z nejzajímavějších diskuzí se rozvinula na téma hodnocení žáků v hodinách vedených formou CLIL. V průběhu kurzu se ukázalo, že největší problém studentům dělá jasné stanovení obsahových a jazykových cílů ve výuce, které vede ke specifikaci měřitelných výstupů. Studenti velmi dobře spolupracovali při mikrovýstupech, kde byli schopni převzít roli učitele a dávat si navzájem konstruktivní zpětnou vazbu. Pro příští kurz by bylo dobré upozornit studenty, kteří studují dva jazykové obory nebo speciální pedagogiku, že jejich kombinace nejsou ideální pro absolvování kurzu. Studenti se zmíněnými kombinacemi se kurzu zúčastnili, ale jejich zapojení v kurzu bylo omezené.

Závěrečný anonymní dotazník (viz. příloha 1) vyplnilo 24 z 34 studentů. Nejúčtečnější témata kurzu z pohledu studentů byla témata věnovaná CLILu a jeho charakteristice a významu, dále potom plánování výuky, stanovení cílů výuky, typy aktivit a rozvoj učebních strategií. Součástí kurzu, kterou studenti postrádali, byly jednoznačně praktické ukázky z výuky, ideálně zprostředkované následky na školách nebo nahrávkami z hodin. Studenti také hodnotili následující aspekty výuky – rozložení teorie a praxe, použité materiály, způsoby prezentace, aktivity v hodinách, podpora VLE Moodle a hodnocení na kurzu. Všechny aspekty byly hodnoceny převážně pozitivně. Kritické poznámky, které se občas objevily, budou zohledněny při plánování dalšího běhu kurzu.

Z evaluace vyplývá, že kurz studenti vnímají jako užitečný a že přispívá k rozvoji jejich učitelských kompetencí. V dalším běhu bude zachován jeho formát a časová dotace. Při náboru studentů bude nutné zdůraznit, že kurz není příliš vhodný pro studenty, kteří studují dva jazyky nebo jazyk a speciální pedagogiku. Syllabus kurzu zůstane stejný, pouze se bude věnovat více pozornosti stanovení obsahových a jazykových cílů nejen v rámci plánování celé hodiny, ale i u jednotlivých aktivit. Dále se budou hledat možnosti, jak navštívit školy s výukou metodou CLIL, v dlouhodobém horizontu by bylo ideální, kdyby studenti mohli na těchto školách absolvovat své učitelské praxe. Větší pozornost bude také věnována podpoře VLE Moodle. I když studenti ocenili materiály na Moodlu, někteří z nich přiznali, že je využívali jen ve velmi omezené míře. Bude nutné více propojit kontaktní výuku s online podporou, např. větším využitím diskusních fór nebo zadáváním úkolů vycházejících z textů na Moodlu.

I když zatím nemáme odezvu ze škol o tom, jak jsou absolventi připraveni v oblasti výuky formou CLIL, trůfáme si tvrdit, že odezva studentů ukazuje, že kurz nejen připravuje budoucí učitele na využití jednoho z nových trendů ve vzdělávání, ale i motivuje k uplatňování inovací ve výuce.

Literatura

- HANUŠOVÁ, S., VOJTKOVÁ, N. *CLIL v české školní praxi*. Brno: Studio Arx. 2011
- BERTAUX, P., COONAN, C. M., FRIGOLS-MARTIN, M. J., MEHISTO, P. *The CLIL Teacher's Competences Grid*. [online] 2010.
Dostupné na: <http://lendtrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf>
- VLE Moodle kurz: <http://moodlinka.ped.muni.cz/course/view.php?id=1861>

Příloha

CLIL course – Feedback 2012

Dear students, could you fill in the following evaluation form for me, please? I want to use your information to improve the course for the future students. Thanks a lot for your honest feedback.

Nada Vojtkova

Which topics did you find Useful – Less useful

1. Getting to know each other, CLIL practices and rationale
2. CLIL planning – setting aims
3. Language in CLIL
4. Activity types
5. Selecting and evaluating materials for CLIL
6. Integrating Technology
7. Scaffolding
8. Learning strategies
9. Assessment in CLIL
10. CLIL project presentation

Which topics did you miss?

Comment on:

- The balance of theory and practice
- Materials used
- Ways of providing input
- Activities in the session
- Moodlinka

- Assessment

Write an advertisement for the course which I could use next year, please.

Mgr. Naděžda Vojtková pracuje jako lektorka na KAJ PdF MU, vyučuje didaktiku výuky anglického jazyka a praktický jazyk. V oblasti CLIL působila v několika projektech, např. Obsahově a jazykově integrované vyučování na 2. stupni ZŠ a nižším stupni víceletých gymnázií, projekt ESF administrován NIDV, odborná komise VÚP Praha – spolupráce na příručce CLIL do škol, Výuka angličtiny napříč předměty na ZŠ, G a SOŠ kraje Vysočina, administrováno Vysočina VEDU, působila jako e-moderátorka na online CLIL Essentials kurzu Britské rady.

Kontakt na autorku

vojtkova@mail.muni.cz

Katedra anglického jazyka a literatury

Pedagogická fakulta

Problematika obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania v kontexte bilingvalizmu

4

Michaela Sepešiová

4.1 Bilingvalizmus ako edukačný cieľ

Otázka plurilingvizmu ako schopnosti jednotlivca ovládať viacero cudzích jazykov na porovnateľnej úrovni sa stala aktuálnou aj v našej spoločnosti, ktorá sa stala súčasťou procesu globalizácie, stala sa živou súčasťou väčšieho celku. Globalizácia manifestuje nárast používania angličtiny ako prvého cudzieho jazyka vo svete s korešpondujúcim poklesom dôležitosti osvojovania si iných cudzích jazykov. (Gardt, Huppau, 2004).

Potreba „viacjazyčnosti“ a následne aj zmien v jazykovom vzdelávaní, ktorý sa už nechápe len ako zvládnutie jedného či viacerých cudzích jazykov na úrovni rodeného hovoriaceho, ale aj ako rozvoj jazykového repertoáru, v ktorom hrajú úlohu všetky jazykové schopnosti, poznatky a skúsenosti s jazykmi. Každé dieťa sa môže stať bilingválnym. Môže ho to stať viac námahy ako sa stať monolingválnym, avšak je väčšina intelektuálnej kapacity dieťaťa nevyužitá, nemalo by ísť o neprekonateľnú prekážku. Ak by sme deťom pomohli pri rozvoji bilingvalizmu alebo multilingvalizmu prostredníctvom cieleného cudzojazyčného vyučovania a edukačného procesu cielenejšie, „intelektuálny“ potenciál detí by vzrástol.

Ak chceme vymedziť pojem bilingvalizmus, často sa stretávame s rozdielnymi definíciami v závislosti od vzdelávacieho cieľa. Skutnabb – Kangas (1984) v publikácii *Bilingualism or Not – the Education of Minorities* hovorí o bilingválnom používateľovi jazyka a definuje ho v závislosti od pôvodu, identifikácie, kompetencie a funkcie.

Náš vzdelávací systém je naklonený definovať bilingvalizmus prostredníctvom kompetencie /písmená d, e/ a všeobecnou definíciou funkcie. Problematika bilingvalizmu a multilingvalizmu ako cieľa jazykovej politiky EÚ v nadväznosti na jednotlivé národné politiky cez stanovenie cieľov cudzojazyčného vzdelávania prechádza

neustálou re-evaluáciou efektívnosti a hodnoty jazykových politík a priorít spoločnosti. Kritéria rozhodovania by mali vychádzať zo situácií, čo je pre dieťa výhodné z psychologických, jazykových, pedagogických a sociologických dôvodov.

kritérium	definícia
pôvod	<ul style="list-style-type: none"> a od začiatku sa učil dva jazyky od ich rodných používateľov v rodine 1. od začiatku paralelne používal dva jazyky ako komunikačné prostriedky
identifikácia	
a vnútorná	a identifikuje sa ako bilingválny a/alebo dvoma kultúram
1. vonkajšia	1. je ostatnými identifikovaný ako bilingválny používateľ
kompetencia	<ul style="list-style-type: none"> a úplne zvládol dva jazyky 1. ovláda dva jazyky ako rodné 2. rovnako ovláda dva jazyky 3. dokáže produkovať kompletne zmysluplné výpovede v druhom jazyku 4. má aspoň nejakú znalosť a vedomosť o gramatickej štruktúre druhého jazyka 5. prišiel do styku s iným jazykom
funkcia	používa/dokáže použiť dva jazyky vo väčšine situácií v súlade s vlastnými potrebami, želaním a požiadavkami komunity

Tabuľka 1 Definície bilingvalizmu

Zdroj: Dr. T. Skutnabb-Kangas

4.2 Vymedzenie pojmu obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania CLIL

Z metodologického hľadiska je zásadný rozdiel medzi jazykovým vyučovaním a vyučovaním odborných predmetov v cudzom jazyku. Jazykové vyučovanie je v prevažnej miere zamerané na učenie a precvičovanie všetkých štyroch jazykových kompetencií (čítanie, písanie, posluš a komunikáciu). Vo vyučovaní odborného predmetu sa tieto kompetencie stávajú prostriedkom, ako získať nové vedomosti a informácie a následne preukázať pochopenie obsahu vyučovaného odborného predmetu.

Pojem obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie alebo Content and Language Integrated Learning (CLIL) penetroval do povedomia pedagogickej verejnosti v roku 1994 (Marsh, 2004) predstavením termínu/akronymu autormi pod vedením Davida Marsha, experta v oblasti bilingválneho a multilingválneho vzdelávania. Medzi významných predstaviteľov pôsobiacich na poli CLIL môžeme priradiť expertov z *CLIL Consortium*, čo predstavuje sieť špecialistov z rôznych krajín podieľajúcich sa na špeciálnom výskume práve v oblasti CLIL, ako sú P. Mehisto, H. Beatens Beardsmore, D. Coyle, G. Langé, M.J. Frigols, A. Maljers, T. Asikainen a B. Marsland. Na Slovensku sa fenoménu CLIL vo svojej vedecko – výskumnej práci venujú S. Pokrivčáková, B. Menzlová, E. Farkašová, Z. Straková, I. Cimermanová, D. Gondová.

V súčasnosti je súbor prístupov a metodiky CLIL považovaný za najefektívnejší spôsob naplňovania európskej požiadavky výchovy k osvojeniu si jazyka tým, že sa žiaci učia cudzí jazyk, aby ho priamo použili, nie za vágnym účelom neskoršieho hypotetického použitia. Lojová konštatuje, že pri metóde CLIL z psychologického pohľadu dochádza k podnecovaniu maximálnych schopností a možností dieťaťa a to – motivačných, kognitívnych, osobnostných a emotívnych, ktoré garantujú efektívnu automatizáciu naučených vedomostí a zručností s cieľom rozvíjať cudzojazyčné kompetencie. (Lojová, 2010).

Ako vhodné prostredie pre realizáciu metódy CLIL sa nám zdajú školy, ktoré majú posilnené vyučovanie CJ od 1. ročníka, využívajú projektové vyučovanie a integrované tematické vyučovanie, učiteľ využíva stratégie s dôrazom na rozvoj kritického myslenia a rozvoj kľúčových kompetencií, medzi ktoré patria:

- komunikačné kompetencie
- informačné kompetencie (informačná a počítačová gramotnosť)
- učebné kompetencie
- kognitívne kompetencie (riešenie problémov, kritické tvorivé myslenie)
- interpersonálne kompetencie (efektívne žiť a pracovať s inými ľuďmi, učiť sa s nimi a od nich)
- personálne kompetencie (Turek, 2010:42).

Usudzujem, že sa zlepšuje klíma školskej triedy a celej školy, manažment školy po integrácii CLIL do ŠkVP šetrí čas tým, že na hodinách všeobecno-vzdelávacích predmetov sa v rôznej miere komunikuje v L2 a zároveň sa zvyšuje konkurenčná výhoda danej školy.

4.3 Ciele CLIL

Pri metóde CLIL možno hovoriť o dualite cieľov – jeden sa týka obsahu a druhý je spojený s jazykom. Pozitívom uvedenej metodiky je to, že umožňuje intenzívne zavedenie výučby cudzieho jazyka bez výrazných kurikulárnych a organizačných zmien tým, že učitelia používajú ako médium sprostredkovania obsahu učiva odborného predmetu na jednej strane materinský jazyk L1 a strane druhej cieľový cudzí jazyk L2, ktorý sa aj naďalej vyučuje ako samostatný predmet

Okrem jazykového a obsahového cieľa je možné definovať aj ciele týkajúce sa stratégií a schopností. P. Mehisto, D. Marsh, D. Wolff a iní pokladajú za dôležité si uvedomiť, že CLIL patrí ku konštruktivistickým prístupom s orientáciou na proces učenia s porozumením. (Mehisto et al., 2008).

Do Coyle (2006) poukazuje na štyri základné prvky, ktoré by mali byť obsiahnuté v metóde CLIL a sú označované ako štruktúra 4Cs, ktoré sú vzájomne v interakcii:

- Content
- Communication
- Culture
- Cognition



Obrázek 4.1: Obrázok 2. Súbor 4Cs CLIL

Zdroj <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>.

Štruktúra 4Cs v sebe kombinuje integráciu učenia cez obsahové prvky /content/, ktoré sa viažu na nejazykový predmet a rozvoj myslenia /cognition/ cez utváranie abstraktných a konkrétnych pojmov na úrovni vyšších myšlienkových operácií podľa Bloomovej taxonómie; komunikácia /communication/ je prirodzene autentická, nevychádza z umelej komunikačnej situácie. Kultúrne prvky /culture/ sa významnou mierou podieľajú na rozvoji interkultúrnych komunikačných zručností.

Průcha (2010) definuje interkultúrnú komunikáciu (intercultural communication) ako „termín označujúci procesy interakcie a oznamovania v najrôznejších typoch situácií... komunikácia je determinovaná špecifickosťou jazykov, kultúr, mentalít a hodnotových systémov komunikujúcich partnerov.“ (Průcha, 2010:16, preklad autorka) a vo vedeckej terminológii je synonymom interkultúrnej kompetencie. Programy

cudzojazyčného vyučovania musia obsahovať aj kultúrne prvky, pretože cieľom takéhoto vyučovania je nielen rozvoj jazykových zručností, ale aj rozvoj kultúrneho povedomia ako naznačuje aj Pokrivčáková (2010) pri nepriamych výhodách aplikácie CLIL.

4.4 Výhody a riziká CLIL

Je možné hovoriť o mnohých výhodách ako aj rizikách spojených so zavedením metodiky obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania do procesu vyučovania cudzieho jazyka v primárnej edukácii.

Medzi výhody zaradzujeme napr.:

- deti sú otvorenejšie, flexibilnejšie a dokážu sa naučiť slovnú zásobu veľmi prirodzeným spôsobom – cez hrové aktivity, piesne, kreslenie, riekanky (Lupričov, 2010:21)
- zlepšenie komunikačných kompetencií žiaka v L2;
- spojenie cudzieho jazyka s reálnym životom;
- zvyšovanie motivácie prostredníctvom reálnych situácií;
- časová úspora cez efektívne sprostredkované obsahy, ktoré sú obsiahnuté vo viacerých predmetoch (Pokrivčáková, 2010:104)
- uplatnenie aktivizujúcich učebných metód, aktívne zapojenie žiakov do učebného procesu;
- zaradenie organizačných foriem vyučovania, pri ktorých žiaci komunikujú a spolupracujú;
- metódy rešpektujúce obmedzenú jazykovú vybavenosť žiakov a učiteľov;
- využitie širokej škály non verbálnych komunikačných prostriedkov a rôznych foriem prezentácie – vizualizácia, modelovanie, schematické a symbolické zápisy, grafy...;
- zaujímavý a praktický výber učiva;
- pozornosť zameraná na spätnú väzbu a monitorovanie výsledkov. (Sepešiová, 2010)

Rizikovými oblasťami, ktoré je potrebné brať do úvahy pri implementácii CLIL boli popísané Pokrivčákovou (2010) a sú to:

- zvýšené nároky na prípravu učiteľov v pregraduálnom a celoživotnom cudzojazyčnom vzdelávaní;
- zvýšené nároky na prípravu na vyučovanie;
- nevyhnutná spolupráca medzi učiteľmi;

- materiálne zabezpečenie na vyučovanie;
- pripravenosť na prácu s rôznymi informačnými zdrojmi

Podľa Van de Craena premena tradičnej monolingválnej školy na školu bilingválnu či multilingválnu má nesmierny dopad na

- školské aktivity;
- organizáciu vyučovania;
- školské kurikulum a
- spôsob pôsobenia mimoškolského environmentu,

pretože v rámci multilingválneho vzdelávania dochádza k významným zmenám vo vyučovaní.

Ak vychádzam z reálnej a aktuálnej situácie v oblasti vyučovania CJ, ako významne rizikové sa javia nasledujúce skutočnosti:

- nedostatočné jazykové kompetencie učiteľov používať L2 v odborných predmetoch;
- nedostatočné jazykové kompetencie žiakov – motivačný faktor;
- nedostatok relevantných materiálov pre CLIL;
- chýbajúce nástroje hodnotenia pre metodiku CLIL;
- nesystematické zavádzanie CLIL do praxe;
- nedostatočne informovaný manažment škôl;
- strach zo spolupráce v rámci metodických združení a predmetových komisií;

Najväčšou výhodou sa potom ukazuje práve znalosť cudzieho jazyka v rôznych situáciách, ktorú môžu žiaci využiť v príprave na budúce povolanie.

4.5 Bilingvalizmus a CLIL

Metodiku CLIL zaradujeme medzi bilingválne metodiky (Marsh, 2004; Mehisto et al 2008), líši sa však od bilingválneho vyučovania nejazykového predmetu tým, že pri bilingválnej metóde je nevyhnutným predpokladom dostatočná jazyková úroveň žiakov a cieľom nie je osvojenie si novej znalosti cudzieho jazyka, ale predovšetkým získanie vedomostí z nejazykového predmetu. (Kazelleová, Váňová, 2010) Vyučovanie prostredníctvom metódy CLIL nevyklučuje používanie materinského jazyka, naopak, ak používame počas edukačného procesu metódu CLIL, tak je potrebné, aby žiaci zvládli odbornú terminológiu v materinskom a cudzom jazyku.

Bilingválne vzdelávanie má dlhoročnú tradíciu v krajinách, kde je viac oficiálnych jazykov. Imerzné jazykové programy sú závislé od podmienok ako napr. dostupnosť

materiálneho vybavenia a kvalifikovaní pedagógovia. Niektoré poskytujú vyučovanie všetkých predmetov v cudzom jazyku, naopak iné ponúkajú len niektoré predmety. Imerzné jazykové programy sa objavujú v mnohých podobách počas histórie edukačného procesu, cez vyučovanie prostredníctvom gréckeho a latinského jazyka v stredoveku, francúzštiny ako jazyka šľachty v Európe v 18. a 19. storočí. (Baker, 2006) Medzi takéto krajiny patrí aj Kanada, kedy v 80tych rokoch minulého storočia prebiehal experiment s imerznými jazykovými programami, ktoré zabezpečovali vyučovanie francúzštiny a reálií Francúzska v školách. Uvedený kanadský imerzný program ovplyvnil významnou mierou európske bilingválne vzdelávanie.

V Európe mnohé školy, ktoré sú situované v blízkosti hraníc poskytujú vyučovanie v cudzom jazyku. Dôvodom pre takéto rozhodnutie je otvorenie hraníc a zvýšená medzihraničná spolupráca za účelom osobných alebo pracovných príležitostí. Takéto imerzné jazykové programy sa poskytujú vo francúzštine, nemčine, poľštine alebo češtine, no väčšina imerzných programov je poskytovaná v anglickom jazyku ako reakcia na posilnenie postavenia angličtiny ako „lingua franca“ v európskom priestore. V súčasnej dobe sa stretávame s rozmanitosťou CLIL programov v členských štátoch Európskej únie v rámci primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania a pokrývajú regionálne, menšinové a cudzie jazyky (Eurydice, 2008)

Menzlová (2010) uvádza niekoľko spoločných a rozdielnych znakov medzi bilingválnym vyučovaním a metodikou CLIL (cit.):

- CLIL – vyučovanie podporuje súčasne vedomosti zo všeobecno-vzdelávacieho predmetu ale aj vedomosti a zručnosti z cudzieho jazyka pričom je potrebné vytvoriť pre učiacich sa podmienky pre aktívne učenie. Didaktika cudzieho jazyka formy aktívneho učenia (skupinové, partnerské a projektové) má rozpracované a využívajú sa na hodinách cudzieho jazyka.
- didaktika CLIL sa opiera v učebných podmienkach o konštruktivistický princíp
- jazyk zohráva centrálnu úlohu v každom predmete za účelom poskytnutia vedomostí, pozorovania, opisu, výmeny informácií, myšlienok, názorov a diskusie. Cudzí jazyk nie je centrom vyučovania, ale nepriamo predstavuje didaktický základ. Do popredia sa dostáva rozvoj jazykových funkcií, ktoré hrajú v jednotlivých predmetoch rozhodujúcu rolu. (Menzlová, 2010)

Rozsah používania cudzieho jazyka v nejazykových predmetoch sa podľa dĺžky trvania delí na typy (cit.):

- aditívny
- s nízkou expozíciou CJ (5-15% vyučovacieho času);
- so strednou expozíciou CJ (15 – 50% vyučovacieho času)
- imerzný
- s vysokou expozíciou CJ (50 – 100% vyučovacieho času).

(Pokrivčáková, 2010:99).

Na to, aby vyučovacia hodina spĺňala požiadavku integrácie CLIL nie je stanovený presný pomer medzi L1 a L2. M. Pavesi et al. (2001) v publikácii *Teaching through a Foreign Language, a Guide for Teachers and Schools to Using Foreign Languages in Content Teaching* sa odvoláva na prevedené výskumy týkajúce sa doby používania L2 počas vyučovacej hodiny. Z výsledkov výskumov vyplýva, že vyučovanie v cudzom jazyku musí predstavovať 25% jej trvania na to, aby boli jazykové ciele naplnené. (Pavesi et al., 2001)

Samozrejým faktom je to, že CLIL nenahrádza hodiny cudzieho jazyka v kurikule školy, hodina vedená CLILom nie je zameraná na gramatické štruktúry L2, ale sa skôr zameriava na osvojenie si relevantnej slovnej zásoby a porozumenie textu. Odporúča sa, aby sa už žiaci na základnej škole učili v cudzom jazyku a rozvíjali stratégiu práce s neznámym textom, t.j. textom, ktorý je v cudzom jazyku a nerozumejú mu, no sú schopní porozumieť hlavnej myšlienke a identifikovať požadované informácie.

4.6 Záver

Vyučovanie cudzích jazykov prechádza mnohými zmenami a odzrkadľuje trendy doby a požiadavky spoločnosti. Slovensko ako jeden z členských štátov EU napĺňa jazykovú politiku bilingvalizmu a plurilingvalizmu V prostredí pedagogickej komunity rezonuje metóda obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania ako jednej z efektívnych nástrojov dosiahnutia cieľov vzdelanostnej politiky EU v 21. storočí. CLIL reprezentuje v rámci slovenského školského systému jednu z inovatívnych metód vyučovania cudzích jazykov a prispieva k získaniu kompetencie komunikovať v cudzom jazyku, odstraňuje stereotyp tradičnej školy a podnecuje nielen učiteľov k celoživotnému vzdelávaniu.

Zoznam bibliografických zdrojov

- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (5th revised edition). Ontario: Multilingual Matters, 2011. 498p.
- CLIL Consortium. [online] [cit. 2012.08.05] Dostupné na: <http://www.clilviu.es/>.
- DO COYLE, P. *Content and Language Integrated Learning, Motivating Learners and Teachers*. [online] [cit. 2012.08.05] Dostupné na: <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrc Doyle.pdf>.
- EURYDICE. 2008. *Kľúčové údaje o vyučovaní jazykov v európskych školách*. [online] [cit. 2012.08.06] Brusel: Eurydice, 2008. 134s. ISBN 978-92-9201-014-0.
- GARDT, A. – HÜPPAUF, B. *Globalization and the Future of German*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2004. In: English-medium teaching in European Higher Education. Language Teaching, [online] [cit. 2012.08.05] 2006, 39(1), pp. 1–14 dostupné na: <http://oro.open.ac.uk/5189/1/download.pdf>.

- KAZELLEOVÁ, J. – VÁŇOVÁ, T. *CLIL do škôl*. In Cudzie jazyky a kultúry v škole 7 [elektronický zdroj]. Nitra: PF UKF, 2010. s. 28-32. ISBN 80-8094-775-0.
- LOJOVÁ, G. *Vytváranie pevných základov pre cudzojazyčné zručnosti*. In: Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania. Prešov. Prešovská univerzita v Prešove, 2010. s. 6-22. ISBN 80-555-0232-8.
- LUPRICHOVÁ, J. *Modernization of Teaching Foreign Languages Through CLIL Methodology*. In: Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, Inclusive and Interculture Education. Brno. Masarykova univerzita, 2010. s. 21-38. ISBN 978-80-210-5294-9.
- MARSH, D. *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: 2004. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.
- MEHISTO, P. – MARSH, D. – FRIGOLS, M. J. *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan Education, 2008. 238s. ISBN 978 – 0- 230-02719-0.
- MENZLOVÁ, B. *CLIL – inštrument na podporu cudzích jazykov*. [online] [cit. 2012.08.07] Bratislava: SPU
Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/experimentalne_ove-rovani_a/clil_instrument_na_podporu_cudzich_jazykov.pdf.
- PAVESI, M. – BERTOCCHI, D. – HOFMANNOVÁ, M. – KAZIANKA, M. *Teaching through a Foreign Language, a Guide for Teachers and Schools to Using Foreign Languages in Content Teaching*. [online] [cit. 2012.08.06] Milano: Direzione Generale della Lombardia on behalf of TIE – CLIL, 2001. Dostupné na: <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf>.
- POKRIVČÁKOVÁ, S., *Obsahovo integrované učenie sa cudzieho jazyka (CLIL) na 1. stupni ZŠ*. In: Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania. Prešov. Prešovská univerzita v Prešove, 2010. s. 99-122. ISBN 80-555-0232-8.
- PRŮCHA, J. *Intekulturní komunikace*. Praha: Grada. 2010. 197 s. ISBN 978-80-247-3069-1.
- SEPEŠIOVÁ, M. *Jazykové vzdelávanie a integrácia metódy CLIL na základných školách*. In: Cudzie jazyky a kultúry v škole 7 [elektronický zdroj]. Nitra: PF UKF, 2010. s. 46-50. ISBN 80-8094-775-0.
- SKUTNABB – KANGAS, T. *Bilingualism or Not – the Education of Minorities*. In: Jazyk, gramotnosť a menšiny. Bratislava: MRG, 1995. 29s. ISBN 80-967169-4-8.
- TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.

- VAN de CRAEN, P. *Content and Language Integrate Learning, Culture of Education and Learning Theories*. [online] [cit. 2012.08.05]
Dostupné na: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/cont_lang_integ-lear ning-oth-enl-t06.pdf.

Michaela Sepešiová, Mgr., pracuje na Inštitútu anglistiky a amerikanistiky Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity ako odborná asistentka. V predchádzajúcom období od roku 2008 až do 2012 pôsobila ako odborná asistentka na Ústave jazykových kompetencií Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania na Prešovskej univerzite v Prešove, Slovensko, kde sa venovala ESP. V súčasnosti sa v rámci pedagogickej činnosti venuje vyučovaniu didaktiky, britským a slovenským reáliám a jazykovým kompetenciám. V oblasti vedecko – výskumnej je oblasťou výskumu aplikácia CLIL v primárnej edukácii, uvedená problematika tvorí aj nosnú tému její dizertačnej práce, nakoľko je externou doktorandkou na Pedagogickej fakulte PU v Prešove, študijný odbor Predškolská a elementárna pedagogika.

Kontakt na autorku

michaela.sepesiova@unipo.sk

Inštitút anglistiky a amerikanistiky Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity

Slovesa v databázi CLIL ve srovnání s jinými terminologiemi

5

Radek Vogel

Databáze odborné anglické slovní zásoby, která je vedle tematicky zaměřených plánů hodin jednou ze dvou základních složek v roce 2012 dokončeného projektu pro podporu zavádění anglického jazyka do výuky odborných předmětů na 2. stupni základních škol a nižším stupni gymnázií, není slovníkem v pravém smyslu slova. Od jazykového slovníku ji odlišují obsahová a formální specifika i samotný účel, ačkoli základní funkci dvoujazyčného slovníku, tedy nalézt jinojazyčný ekvivalent výrazu známého v jednom jazyce, víceméně splňuje.

Omezením je zde samozřejmě jednak rozsah, protože databáze neobsahuje všechny lexikální jednotky jednoho nebo obou jazyků, ba ani všechny pro daná témata (v rámci vyučovacích předmětů) relevantní lexikální jednotky, ale jen ty nejdůležitější nebo z didaktického hlediska nejpotřebnější (přesto se počítají v řádech tisíců pro jednotlivé předměty/vědní disciplíny). Dalším omezením je selektivnost daná školským kurikulem, v něm zařazenými předměty, tématy tvořícími jejich sylaby a v neposlední řadě výběrem vycházejícím z rozhodnutí „sběračů“ slovní zásoby a překladatelsko-metodického týmu projektu. Nicméně, mnohé slovníky jsou specializované, a to jak dvou- či vícejazyčné, tak jednojazyčné výkladové, takže zde tematická selektivnost je spojujícím prvkem. V neposlední řadě databázi od slovníků odlišuje heterogenost obsažené slovní zásoby z hlediska její struktury a formy lemat, zejména jejich rozsahu. Spolupracující učitelé odborných předmětů, tzv. sběrači slovní zásoby, nebyli nijak striktně limitováni těmito hledisky, naopak hlavním měřítkem pro zařazení byla potřeba výrazů ve výuce, a proto se k překladu nabízely výrazy od jednoslovných termínů přes několikaslovné fráze až po celá souvětí (což se týká zejména zákonů a definic v přírodních vědách, didaktických pokynů apod.).

Slovní zásoba překládaná v rámci projektu pro zavádění prvků CLIL byla tedy na rozdíl od úzce definovaných terminologií velice rozmanitá z hlediska formy, protože zahrnovala výrazy od slov (např. i číslovek) po souvětí (např. definice, poučky a zákony), i funkce (od pojmenování předmětů, jevů nebo vlastností po instrukce, popisy, pravidla a zákony). Z analýzy zvoleného vzorku slovní zásoby (tab. 1) je

patrné, že převládají jednoslovné a dvouslovné výrazy, což je očekávatelné – terminologie bývají silně nominální. Objevují se však mezioborové odchylky v zastoupení delších, víceslovných výrazů, takže v korpusu slovní zásoby fyziky bylo napočítáno 28% šesti- a víceslovných frází a vět. V takových delších kombinacích slov se pochopitelně již používá větná syntax s predikací, takže slovesa se vyskytují v určitém slovesném tvaru v přísudkové funkci v hlavních i vedlejších větách, často také v podobě predikace vztahných vět.

Lexikální/syntaktické jednotky v korpusu podle délky (počet slov)	Korpus fyziky	Korpus chemie	Oba korpusy – průměr (se stejnou vahou)
Jednoslovné výrazy	108 (16,6%)	141 (40,3%)	28,4%
Dvouslovné výrazy	234 (36%)	117 (33,4%)	34,7%
Tříslovné výrazy	78 (12%)	31 (8,9%)	10,5%
Čtyřslovné výrazy/fráze/věty	22 (3,4%)	28 (8%)	5,7%
Pětislovné výrazy/fráze/věty	26 (4%)	24 (6,9%)	5,5%
Věty o 6–10 slovech	95 (14,6%)	9 (2,6%)	8,6%
Věty o 11–15 slovech	65 (10%)	0	5%
Věty o 16–20 slovech	13 (2%)	0	1%
Věty o 21 a více slovech	9 (1,4%)	0	0,7%
Celkový počet lexikálních/syntaktických jednotek	650 (100%)	350 (100%)	ca. 100%

Tabulka 1: Analýza korpusu nasbírané slovní zásoby z fyziky a chemie (Vogel 2010) podle délky lexikálních/syntaktických jednotek (počtu slov).

Jak bylo naznačeno, databáze CLIL má z lexikografických prací nejbližší k tematickým dvoujazyčným slovníkům, a zde se mi v mezích mých zkušeností nabízí jedna velice evidentní paralela, a to s terminologickými slovníčky výrazů specifických pro různé úzce definované obory. Během posledních asi čtyř let jsem jako školitel na katedře anglického jazyka a literatury vedl několik závěrečných prací, ve kterých byly předmětem zájmu studentů specializované terminologie, a to většinou her a sportů (sportovní gymnastiky, basketbalu, golfu, jachtingu apod.), ale i novějších volnočasových aktivit sportovního rázu (např. geocachingu, aerobiku, horolezení) a některých vědních oborů (např. speciální pedagogiky, gastroenterologie). Co je očekávaným, ale i tak překvapivým zjištěním vyplývajícím z analýzy shromážděné slovní zásoby, je naprostá dominance podstatných jmen, následovaných přídavnými a až na třetím místě s celkem nevýznamným podílem slovesy. V tomto příspěvku se chci podívat na zastoupení a funkci sloves, v odborném lexiku marginalizovaného slovního druhu, zahrnutých do odborných terminologií, a to jak v databázi projektu CLIL, tak ve výše uvedených speciálních terminologických seznámech.

Následující tabulka (tab. 2) podává údaje o slovnědruhové struktuře terminologií zjištěné autory několika takových prací:

Obor terminologie	Podstatná jména (%)			Přídavná jména (%)	Slovesa (%)	Autor(ka) analýzy
	celkem	jednoslovná	vícetoslovná			
aerobik + Power Plate	92%	N/A	N/A	2% (a 3% adverbii)	1% (+ některá i podst. jm.)	Majorová (2012)
basketbal	79% (89.5%)	24%	76%	0.5–1.5%	9.5% (19.5%)	Jandík (2012)
gastroenterologie	55%	22% (všechny výr.)	78% (všechny výr.)	32%	0%	Dávidová (2011)
horolezectví	85% (dalších 8% také sloveso)	57%	43%	1%	6% (dalších 8% součas. podst. jm.)	Boučková (2009)
jachting	83%	68% (všechny výr.)	32% (všechny výr.)	0.5% (avšak 9% adverbii)	7.5%	Vaničková (2009)
kulturistika	94%	50%	50%	N/A	3%	Kovářová (2011)
tenis	78%	49%	51%	N/A	7%	Kovářová (2011)

Tabulka 2: Slovní druhy zastoupené ve speciálních oborových terminologiích.

Poznámka: V řádku týkajícím se terminologie basketbalu (Jandík 2012) údaje v závorkách vyjadřují podíl se započtením podstatných jmen, která díky konverzi fungují jako slovesa, a obráceně.

Stejný jev lze pozorovat ve slovní zásobě shromážděné a přeložené v rámci projektu zavádění prvků CLIL do výuky odborných předmětů. Ve výzkumu založeném v relativně počáteční fázi sběru a překládání lexika na korpusu 650 výrazů předložených „sběrači“ v rámci vytváření databáze slovní zásoby vycházející ze syllabu fyziky a 350 podobně podmíněných výrazů z chemie (Vogel 2010) byly poměry slovních druhů následující:

Lexikální jednotky zastoupené v korpusu	Korpus fyziky – počet (podíl v %)	Korpus chemie – počet (podíl v %)	Průměr obou korpusů (tj. se stejnou vahou při nestejném rozsahu)
Substantiva	106 (16,3%)	141 (40,3%)	28,3%
Adjektiva	2 (0,3%)	0	0,2%
Slovesa	1 (0,2%)	0	0,1%
Nominální fráze (Atr+ N (+Atr))	258 (39,7%)	163 (46,6%)	43,1%
Slovesné fráze (V+Obj) (včetně jednoduchých rozkazovacích vět)	10 (1,5%)	4 (1,1%)	1,3%

Jednoduché věty	160 (24,6%)	40 (11,4%)	18%
Podřadná souvětí (včetně souvětí se vztažnými větami)	104 (16%)	2 (0,6%)	8,3%
Souřadná souvětí	9 (1,4%)	0	0,7%
Celkový počet lexikálních jednotek	650 (100%)	350 (100%)	100%

Tabulka 3: Analýza slovnědruhové a syntaktické struktury shromážděné slovní zásoby v korpusech fyziky a chemie (Vogel 2010).

Oba zvolené korpusy vykazovaly dominantní podíl jmenných frází (ve fyzice činil 39,7%, v chemii 46,6%) a samotných podstatných jmen (16,3% ve fyzice a 40,3% v chemii), což bylo zvláště patrné v chemickém korpusu, protože obsahuje např. mnoho názvů chemických látek. Podíl sloves byl velmi nízký a navíc byl ještě počet potenciálních sloves snížen volbou sběračů, kteří dali většinou přednost deverbálním substantivům nebo rozvitým nominálním frázím (např. místo *destilovat* odpovídající deverbální substantivum *destilace* – *distillation*, místo *pozorovat* substantivum *pozorování* – *observation*, místo *zmýdelňovat* substantivum *zmýdelňování* – *saponification*, místo *zapojit rezistory za sebe* jmenná fráze *zapojení rezistorů za sebou* – *resistors in a serial connection*, atd.).

Pro srovnání, studie Poštolkové, Roudného a Tejnora vycházející ze souboru 11414 termínů ze 34 terminologických technických norem a nomenklatur v archivu ČSAV uvádí mezi jednoslovnými výrazy (které nicméně tvořily pouze 22,5% z celkového počtu) 92,38% podstatných jmen, 7,19% sloves a 0,35% adjektiv (1983: 35). Mezi víceslovnými výrazy (celkem 77,5%) dominovaly dvouslovné (48,34% z celkového množství), z nichž kolem poloviny opět tvořily nominální fráze rozvíjené adjektivem před nebo substantivem za řídícím substantivem (tamtéž, 49–51). Zajímavý je pro nás opět podíl sloves, který se 7% odpovídá poměrům zjištěným ve studentských pracích, ale je stále vysoký proti podílu v mém korpusu z databáze CLIL.

Kam se tedy slovesa v databázi slovní zásoby pro zavádění CLIL ztratila? Je jejich podíl skutečně tak nepatrný? Ne tak úplně. Slovesa mají šanci objevit se spíše než samostatně jako součást jednoduchých vět a souvětí, které např. na vzorku fyzikální slovní zásoby tvořily kolem 40% nasbíraných a k překladu připravených výrazů. Na rozdíl od chemie je totiž ve fyzice větší prostor pro použití definic, zákonů a pravidel, které dynamický významový element samozřejmě vyjadřují pomocí sloves. Tyto slovnědruhové poměry se ovšem významně liší podle specifických vlastností relevantní slovní zásoby každého jednotlivého vyučovacího předmětu. Na základě analogie s odbornými terminologiemi v tab. 1 lze tedy předpokládat, že např. ve slovní zásobě tělesné výchovy, výtvarné výchovy, pracovního vyučování či českého jazyka a literatury bude podíl sloves coby samostatných výrazů významnější.

V poslední tabulce (tab. 4) je uveden jeden krátký výsek fyzikálního korpusu se zvýrazněnými slovesy:

Předložený raz/fráze/věta	český vý-	Typ jednotky	Navržený anglický překlad
Každé těleso má jen jedno těžiště.		jednoduchá věta	Every body/object has just one centre of gravity.
Těžiště může ležet mimo těleso.		jednoduchá věta	The centre of gravity may lie outside of the body/object.
<i>Poloha</i> těžiště závisí na <i>rozložení</i> látky v tělese.		jednoduchá věta	The <i>location/position</i> of the centre of gravity depends on the <i>distribution</i> of mass / mass <i>distribution</i> in the body/object.
Vysvětlí , proč těleso <i>podepřené</i> nebo <i>zavěšené</i> v těžišti zůstává v klidu.		podřadné souvětí	Explain why a body/object <i>propped up</i> or <i>hung</i> in the centre of gravity remains in rest / stable.
Síly <i>třecí</i> vznikají při <i>pohybu</i> těles po <i>podložce</i> .		jednoduchá věta	Friction(al) forces are exerted / occur when bodies/objects move on a surface.
Příprav pokus.		slovesná fráze	Prepare the experiment.
Rozdejte papíry.		slovesná fráze	Hand (round) the papers.
zatemnit učebnu		slovesná (V+Obj) fráze	darken the classroom
<i>pohybové</i> zákony		jmenná fráze	laws of motion
zákon <i>setrvačnosti</i>		jmenná fráze	law of inertia
Tyto zákony ovlivňují náš <i>běžný</i> život.		jednoduchá věta	These laws affect/influence even our everyday life/lives.

Tabulka 4: Slovesa v korpusu fyziky – příklad (převzato a přeloženo z Vogel 2010). Slovesa jsou vyznačena **tučně**, deverbální substantiva a adjektiva *kurzívou*.

Je patrné, že použitá slovesa (a většinou i od sloves evidentně odvozené výrazy) zde sotva mají terminologickou funkci. Ačkoli tedy slovesa představují základní slovní druh a v predikátové funkci i jeden ze dvou základních větných členů v jazyce, v odborných terminologiích hrají vedlejší roli. Není však třeba obávat se, že v případě tzv. nerozvinutého CLILu a jazykových sprch (Hanušová a Vojtková 2012:16), což se zdá být převládající způsob využití angličtiny v hodinách odborných předmětů na cílovém typu škol v našem projektu, se studenti nesetkají s přirozeným spektrem slovními druhy cizího jazyka. Slovesa jako gramatické pojivo útvarů syntakticky vyšších než slovo sice nepoznají přímo jako součást termínů, ale bezpečně k nim přijdou jako součást instrukcí, např. v rámci tzv. rutinních aktivit (tamtéž, 17), prezentací a shrnutí, a výše diskutovaných frází a vět týkajících se odborného obsahu vyučovacích předmětů. Je navíc celkem pravděpodobné, že většinou obecný význam sloves povede k větší míře jejich zapamatování vzhledem k vyšší míře jejich aplikovatelnosti v běžných komunikačních situacích ve srovnání s vysoce specializovanými nominálními termíny.

Použitá literatura

- BOUČKOVÁ, D. (2009) *English Climbing Terminology*. Nepublikovaná závěrečná práce. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta. 39 ss.

- DÁVIDOVÁ, E. (2011) *Analysis of English Medical Terminology from the Field of Digestive System*. Nepublikovaná bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta. 65 ss.
- HANUŠOVÁ, S., VOJTKOVÁ, N. (2011) *CLIL v české školní praxi*. Brno: Studio Arx. 103 ss. ISBN 978–80–86665–09–2.
- JANDÍK, D. (2012) *English Basketball Terminology*. Nepublikovaná závěrečná práce. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta. 35 ss.
- KOVÁŘOVÁ, L. (2011) *English Tennis and Bodybuilding Terminology*. Nepublikovaná závěrečná práce. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta. 34 ss.
- MAJOROVÁ, E. (2012) *Terminology of Lady Fitness*. Nepublikovaná závěrečná práce. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta. 39 ss.
- POŠTOLKOVÁ, B., ROUDNÝ, M., TEJNOR, A. (1983) *O české terminologii*. Malá jazyková knižnice, svazek 2. Praha: Academia.
- VANÍČKOVÁ, L. (2009) *English Sailing Terminology*. Nepublikovaná závěrečná práce. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta. 30 ss.
- VOGEL, R. (2010) *Lexical aspects of CLIL: Experience from selecting relevant vocabulary*. In Proceedings of the international conference Challenges in Foreign Language Education. Bratislava: Univerzita Komenského, pedagogická fakulta. 158–164.

Mgr. Radek Vogel, Ph.D. pracuje jako odborný asistent na katedře anglického jazyka a literatury pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Je absolventem filozofické fakulty MU (Mgr. v oboru český jazyk a literatura – anglický jazyk a literatura, Ph.D. v oboru filologie moderních jazyků – angličtina) a ekonomicko-správní fakulty MU (Bc. v oboru veřejná ekonomika a správa). Na pedagogické fakultě vyučuje lingvistické disciplíny, jako je lexikologie, stylistika, syntax a historický vývoj angličtiny, stejně jako prakticky jazykové a akademické předměty, jako jsou akademické psaní a obchodní angličtina. K oblastem jeho výzkumného zájmu patří lexikální sémantika, zejména lexikální hierarchie a terminologie, žánrová analýza a prostředky koheze v odborném písemném projevu. Jako lektor působí v kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků i v kurzech účetní a ekonomické angličtiny.

Kontakt na autora

vogel@ped.muni.cz

Katedra anglického jazyka a literatury

Pedagogická fakulta

Ohlédnutí za návštěvami škol a fází hodnocení příprav

6

Jana Zerzová

Práce metodického garanta slovní zásoby na projektu byla zajímavá a přínosná zejména proto, že dala překladateli nahlédnout do světa realizovaného kurikula různých vyučovacích předmětů, a to ve všech fázích projektu – při překladu vybrané slovní zásoby, návštěvách škol i hodnocení příprav.

Všechny tyto fáze přinesly cenné zkušenosti i přes mnohá úskalí (např. kvalitativní nejednotnost sesbírané slovní zásoby v databázi projektu, chybějící kontext sesbírané slovní zásoby, omezený časový prostor k diskusi nad technickými a odbornými problémy během návštěv škol apod.), která se během práce na projektu vyskytla.

Fáze hodnocení příprav přinesla v některých případech (počet příprav samozřejmě mnohonásobně převýšil počet navštívených hodin) srovnání dané přípravy s realizovanou hodinou a potvrdila, jak obtížné je připravit přípravu tak, aby si čtenář dokázal přesně představit, co autor zamýšlel a co a jakým způsobem má přesně v dané hodině proběhnout. I velmi precizně sepsaná příprava – a takových se v databázi příprav vyskytla celá řada – vyvolává u každého čtenáře jiné představy o její realizaci. Ale i to bylo a zůstane koneckonců jedním z cílů projektu.

V následujícím textu bych se ráda zaměřila na druhou a (zejména) třetí fázi práce metodického garanta slovní zásoby – tedy fázi návštěv ve školách a fázi hodnocení příprav – a přinesla postřehy týkající se vybrané problematiky (typů aktivit s použitím anglického jazyka, výukových postupů, organizačních forem výuky, fází výuky a výukových materiálů a didaktických prostředků)¹, které tyto fáze přinesly.

Analýza těchto dvou fází si neklade za cíl představení výsledků statistického zpracování získaných dat, pouze nabízí zamyšlení nad zmíněnými body a jisté srovnání doporučení pro plánování výuky v CLILu a toho, zda se je podařilo v rámci projektu reflektovat, či nikoliv.

¹Části textu věnované organizačním formám výuky, fázím výuky a dále výukovým a didaktickým prostředkům byly volně inspirovány kategoriálními systémy použitými v projektu CPV videostudie Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (srov. Najvar et al. 2008).

6.1 Typy aktivit s použitím anglického jazyka

Ve všech hodinách, které jsem měla tu možnost shlédnout, vyučující pracovali se slovní zásobou velmi kreativně. Bylo zjevné, že slovní zásobu (z hlediska počtu, náročnosti i metod osvojování) přizpůsobovali věku i pokročilosti žáků a nosným způsobem ji propojili s obsahem hodin. Reakce žáků byly různorodé, od pochybných otázek, proč že to vlastně mají dělat (fyzika), po přirozenou spolupráci při osvojování slovní zásoby (např. hodina českého jazyka, výrazně orientovaná na žáky a aktivizující).

Co se týká rozsahu používání anglického jazyka ve výuce, spektrum jeho využití v těchto hodinách bylo široké. Od použití deseti výrazů formou překladu a přiřazování lístečků s výrazy v českém a anglickém jazyce (český jazyk) nebo uvedení anglických výrazů v textech na pracovních listech a jejich přiřazování/vepisování do schémat (fyzika), až po obsáhlejší pracovní listy přímo v anglickém jazyce, ve kterých bylo úkolem žáků přiřazovat slovesa a místa k názvům zvířat a ústně formulovat jednoduché věty o tom, kde zvířata žijí a co dělají (přírodopis) a hodinu, kdy žáci dostali zadání úkolu k řešení přímo v anglickém jazyce a v anglickém jazyce ho také ve skupinkách řešili (matematika). I v těchto hodinách však tvořil český jazyk nedílnou součást zejména jazyka instrukcí, ve kterých čeština převažovala.

Cílem projektu nebylo primárně ověřování těchto pokročilejších forem CLILu, nýbrž zaměření na používání prvků CLILu ve výuce. Pro tyto počáteční fáze CLILu jsou doporučovány zejména tzv. jazykové sprchy (language showers), tedy krátké aktivity s použitím cizího jazyka v hodině, která je jinak vedena v jazyce mateřském. Přípravy učitelů vypracované potvrdily, že jazykové sprchy byly učiteli hojně využívány, a to v různé formě – např. přiřazování výrazů v anglickém jazyce k různým schémátům (části lidského těla apod.), hry, používání instrukcí přímo v anglickém jazyce apod. Z příprav i návštěv ve školách bylo patrné, že i vizuální opora často tvořila nedílnou součást třídy (např. názvy geometrických těles nebo názvy zvířat u příslušných obrázků na nástěnkách apod.).

6.2 Výukové postupy

Pro výuku za použití metody CLIL bývá kromě kooperativních forem výuky a využívání podpůrných strategií (tzv. scaffolding) doporučováno také využívání multisensoriálního přístupu (tedy adresování více smyslů žáků), což úzce souvisí s problematikou stylu učení, respektive strategií učení/učebních strategií (srov. např. Oxford 1990; Mareš 1998; Švec 1998; Čáp, Mareš 2001; Vlčková 2007) a také tzv. teorií mnohočetné inteligence Howarda Gardnera (srov. Gardner 1993, 1999).

Dle tohoto autora (srov. Gardner 1993, 1999) existuje několik typů inteligence, ke kterým řadí inteligenci:

- lingvistickou/jazykovou/verbální (ovlivňující např. preferenci učení se z textu, případně různých přednášek, či audiomateriálů a schopnost plynulého vyjadřování)
- logicko-matematickou (jedinec preferuje hledání vztahů mezi věcmi, logickou argumentaci, řešení problémů, postupné řešení úkolů apod.)

- vizuálně-prostorovou (projevující se dobrým smyslem pro orientaci v prostoru i mapách, grafech, tabulkách apod.)
- tělesně-pohybovou (preferenci manuálního řešení problémů, pohybu, dotyku apod.)
- hudební (ovlivňující smysl pro rytmus a melodii, kladný vztah k hudbě apod.)
- interpersonální (projevující se snahou o pomoc při řešení mezilidských vztahů, citlivostí vůči ostatním a jejich myšlenkám, citům, reakcím, preferencí práce v týmu apod.)
- intrapersonální (preferenci nezávislosti na druhých, soukromí, nerušené práce, sebereflexe, snění apod.)
- přírodní (projevující se schopností poznávání a třídění rostlin, zvířat a přírodních objektů apod.)
- existenciální (vykazující se schopností zabývat se hlouběji otázkami lidské existence a smyslu života apod.)

Přípravy učitelů dokazují, že napříč jejich spektrem byl dán prostor pro rozvíjení všech těchto typů inteligence (např. inteligence existenciální, interpersonální a intrapersonální zejména v občanské výchově), tudíž byla oslovena i řada učebních stylů žáků. Příležitosti k rozvíjení těchto jednotlivých inteligencí se samozřejmě v přípravách za jednotlivé předměty lišily, nelze je však zdaleka omezit na fáze, kdy probíhala výuka pouze v mateřském jazyce (např. rozvíjení přírodní inteligence za osvojování anglické slovní zásoby apod.).

Na základě příprav učitelů v projektu CLIL lze konstatovat, že i multisenzoriální přístup zde našel své místo. V některých předmětech se tento přístup přímo nabízel – např. při sportovních činnostech, vaření, či pěstitelských pracích, k nimž byly prvky CLILu zařazeny, nejčastěji formou osvojování slovní zásoby při prováděných činnostech (např. suroviny při vaření, nářadí při pěstitelských pracích či výtvarných činnostech, či sportovní náčiní) – našel však uplatnění i v předmětech jiných (např. přiřazování lístečků s českými a anglickými ekvivalenty v řadě vyučovacích předmětů, interaktivní testy, vyhledávání informací, doplňování schémat apod.).

Rovněž již zmíněné podpůrné strategie označované jako scaffolding byly učiteli v projektu CLIL hojně využívány, nejčastěji formou opakování, vizualizace, či ukázek.

V tělocviku (ale i v dalších předmětech, například výtvarné výchově) se objevovalo osvojování a procvičování slovní zásoby i formou plnění instrukcí, respektive pohybových reakcí na pokyny učitele. Ačkoliv se zde nejedná o využití metody zvané Total Physical Response (TPR), založené na vykonávání pohybových aktivit na pokyny učitele v cizím jazyce v pravém slova smyslu, její prvky zde jistě lze najít.

6.3 Organizační formy výuky

Výukové postupy samozřejmě úzce souvisí s organizačními formami výuky, které bezprostředně ovlivňují. Nejčastěji uplatňovanou formou v přípravách učitelů byl

bezesporu výklad učitele a rozhovor s celou třídou, jež bývají označovány jako „učitelocentrické“ organizační formy výuky (srov. např. Seidel et al. 2008; Najvar et al. 2008). Kooperativní formy výuky (práce ve dvojicích, práce ve skupinách) a samostatná práce žáků, tedy žákocentrické organizační formy výuky (srov. např. Seidel et al. 2008; Najvar et al. 2008) ovšem rovněž našly své uplatnění.

Za zmínku zde stojí, že ačkoliv používání anglické slovní zásoby ve výuce bylo v přípravách učitelů často omezeno pouze na jejich uvedení v rámci výkladu učitele, byly častěji, než v části hodiny vedené bez použití prvků CLILu používány právě kooperativní formy výuky, případně samostatná práce žáků. To je v souladu s předpokladem, že CLIL s sebou nese významný vliv na používání výukových metod a organizačních forem výuky, které jsou více orientovány na žáka. Aktivizující metody pak samozřejmě vyžadují jiné organizační formy, než metody orientované spíše na učitele, než na žáky. Z celkového objemu vyučovacího času (tedy z hlediska vyučovací hodiny jako celku, tzn. všech fází výuky, nejen těch se zařazením prvků CLILu) však jednoznačně převažoval výklad učitele a rozhovor se třídou.

Kooperativní formy výuky a samostatná práce žáků byly k osvojování či opakování slovní zásoby využity různými způsoby – jednalo se např. o přiřazování českých a anglických ekvivalentů ve dvojicích, doplňování schémat, práci s digitálními učebními materiály (zejména interaktivními cvičeními Hot Potatoes, jež byla hojně zastoupena), práci s různými druhy pracovních listů vytvořených přímo autory příprav, tedy nikoliv pracovními listy přejatými z jiných zdrojů, samostatné vyhledávání informací na internetu apod.

6.4 Fáze výuky

Fáze výuky, ve kterých se prvky CLILu v přípravách učitelů vyskytly, byly různé. Zdaleka se nejednalo pouze o fáze opakování či procvičování látky probrané v českém jazyce, což vyplývá již z výše popsaných typů aktivit. CLIL byl nejčastěji zařazován ve fázích probírání nového učiva, či upevňování a prohlubování látky. Anglická slovní zásoba však byla často zařazena i v testech v rámci opakování již probrané látky.

6.5 Výukové materiály a didaktické prostředky

Fáze výuky jak s použitím prvků CLILu, tak bez nich, ve kterých by nebyly používány žádné výukové materiály, nebo média se vyskytly v přípravách učitelů pouze zřídka. Hojně využívanými materiály a didaktickými prostředky samozřejmě zůstala tabule, učebnice a pracovní listy. Velmi často byly však učiteli využívány informační technologie – zejména powerpointové prezentace, interaktivní cvičení Hot Potatoes a Internet. Další často využívané materiály a prostředky byla různá schémata, mapy, kartičky, modely a video. Častější či méně časté používání konkrétních výukových materiálů a didaktických prostředků se samozřejmě lišilo napříč jednotlivými vyučovacími předměty, zastoupení však našla i práce s nejrůznějšími druhy materiálů a náčiní (při vaření, pěstitelských pracích, výtvarných a sportovních činnostech apod.).

6.6 Závěr

V rámci projektu CLIL se podařilo potvrdit řadu předpokladů a doporučení odborníků pro zavádění CLILu do výuky (např. efektivnost používání vybraných výukových postupů, multisenzoriálního přístupu, využívání aktivizujících metod a organizačních forem výuky orientovaných na žáky, které spolu samozřejmě úzce souvisí) a současně i úskalí, které s sebou zavádění této metody nutně přináší (např. motivace žáků).

Výstupy projektu pak přinášejí cennou a v praxi využitelnou databázi materiálů a reflexi zkušeností všech účastníků tohoto procesu, která může sloužit jako inspirace dalším školám či jednotlivcům, kteří se na cestu s CLILEm rozhodnou vydat.

Použité zdroje

- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP, 2010.
- GARDNER, H. *Multiple Intelligences: The Theory In Practice*. New York: Basic Books, 1993.
- GARDNER, H. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books, 1999.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
- MEHISTO, P.; MARSH, D.; FRIGOLS, M. J. *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan Education, 2008.
- NAJVAR, P.; NAJVAROVÁ, V.; SOBĚSLAVSKÁ, V.; ŠEBESTOVÁ, S.; VLČKOVÁ, K.; ZERZOVÁ, J. *CPV videostudie anglického jazyka: sběr dat a zamýšlené analýzy*. Orbis scholae, 2008, roč. 2, č. 1, s. 73–91.
- OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- OXFORD, R. L. *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. Version for Speakers of Other Languages Learning English. Version 7.0 (ESL/EFL) 1989. In OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990, s. 293 – 300.
- SEIDEL, T.; PRENZEL, M.; RIMELLE, R.; DALEHEFTE, I., M.; HERWEG, C.; KOBARG, M.; SCHWINDT, K. *Pohledy na výuku fyziky v Německu: souhrnné výsledky videostudie IPN*. Orbis scholae, 2008, roč. 2, č. 1, s. 115–136. ISSN 1802-4637.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: PdF MU, 1998.
- VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku*. Brno: Paido, 2007.

Mgr. Jana Zerzová, M.A., Ph.D. působí jako odborná asistentka na katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, kde vyučuje jazyková cvičení, interkulturní výchovu ve výuce AJ a předmět Angličtina Online a jako metodička v jazykové škole ASPENA pro výuku a testování anglického a německého jazyka a češtiny pro cizince. Mimo projektu CLIL pracovala také v projektu GAP407/11/0234 Učitel – expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí cizojazyčné výuky) v Institutu výzkumu školního vzdělávání na téže fakultě. Odborně se zaměřuje na problematiku rozvíjení interkulturní komunikační kompetence v rámci výuky cizích jazyků, na problematiku výzkumu realizovaného kurikula a další témata z oblasti didaktiky cizích jazyků. V roce 2012 jí vyšla v nakladatelství MuniPress monografie Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na ZŠ.

Kontakt na autorku

zerzova@mail.muni.cz

Katedra anglického jazyka a literatury

Pedagogická fakulta

CLIL očima žáků

7

Barbora Benešová

K metodě CLIL byla již sepsána řada článků týkajících se vysvětlení podstaty tohoto učení, cílů, tipů k jeho implementaci, přínosů i úskalí. To čím bych vás chtěla obohatit v tomto článku já, jsou informace, jak vnímají výuku CLIL samotní žáci, co je baví a naplňuje a co je naopak nebaví a pokládají za nepodstatné. Samozřejmě musíme brát jejich náměty s ohledem na jejich mentální vyspělost a individuální variabilitu, nicméně stojí za zvážení a zamyšlení.

Následující informace se týkají žáků druhého stupně dvou základních škol. Konkrétně žáků šestého ročníku, kde je anglický jazyk aplikován do výchovy k občanství, sedmého ročníku s prvky angličtiny v dějepise, dále jiného sedmého ročníku s kombinací angličtiny a opět výchovy k občanství a osmého ročníku s propojením angličtiny a výchovy k volbě povolání. Výzkum probíhá od září 2011 a je do něj zapojeno celkem 236 žáků. Žáci sedmého ročníku, kde je anglický jazyk spojen s dějepisem, zažívají tuto výuku již druhým rokem. Všichni ostatní se setkali poprvé s CLILem na začátku školního roku v září 2011. Protože je výzkum stále v procesu, není nyní mým cílem představit konkrétní procentuální výsledky a analýzy dat, ale spíše vám nastínit, do jaké míry je metoda CLIL u daných žáků oblíbená.

První oblastí, kterou jsem se žáky probírala (v rámci skupinových interview se 4-5 žáky) byl všeobecný postoj ke CLILu. Možná je trochu překvapující fakt, že ne všichni žáci jsou s aplikací angličtiny do odborných předmětů spokojeni. Nutno ale podotknout, že velkou roli zde hraje způsob implementace CLILu. Pokud se jedná o izolovaná odborná slovíčka v cizím jazyce, nevnímají to žáci jako pozitivum, ale spíše jako zbytečnou zátěž. Na druhé straně, pokud jsou odborná anglická slovíčka podávána v kontextu zajímavého článku, aktivity, písničky nebo videa, přijde to žákům přirozené a často taková zpestření výuky uvítají. Také pokládají za důležitou míru odborných slov, která jsou podávána v cizím jazyce. Zde je patrný rozdíl mezi žáky, kteří se s metodou CLIL setkávají poprvé a žáky, kteří mají již roční zkušenost. Ti zkušenější snadněji zvládnou více cizojazyčných odborných pojmů a celkově se ani nepozastavují nad tím, když je hodina vedena převážně v cizím jazyce. Tím se nám potvrzuje důležitost správného dávkování odborných anglických slovíček, tak abychom žáky nepřehltili a neodradili. Je obtížné obecně definovat, kolik slovíček je stále v normě a kolik už je nad limit. Jedná se o oblast, kterou každý zkušený učitel dokáže odhadnout na základě znalostí své třídy.

Naproti zmíněnému požadavku ze strany žáků na adekvátní přísun cizojazyčných odborných slov, žáci uvádí, že obecného cizího jazyka může být v hodinách

odborných předmětů klidně víc. Toto se týká jazyka instrukcí, vysvětlování a hodnocení. Žáky bylo dále poukázáno na to, že jim více vyhovuje, když je celý článek v angličtině, než když je například článek v češtině a jen klíčová slova jsou anglicky. Samozřejmě nesmíme opomenout odpovídající jazykovou úroveň článku z hlediska jak slovní zásoby, tak gramatiky. Celkově ale můžeme počítat s tím, že žáci si na cizí jazyk v odborném předmětu zvyknou, a jak mnozí prohlásili, více všeobecně angličtiny i uvítají.

S tím úzce souvisí i zjištění žáků, že jim celkově angličtina v rámci odborného předmětu pomáhá do hodin anglického jazyka jako takového. Méně žáků pak vnímá i opačný vliv. Dovolím si ale tvrdit, že přínos mezi oběma předměty je vzájemný, jen žáci jej vnímají výrazněji ze strany CLIL předmětu do samotné jazykové výuky.

Na otázku, zda je celkově oblíbenější CLIL hodina nebo hodina anglického jazyka, většina žáků odpověděla, že za zábavnější považuje hodiny CLIL. Jako důvod uvádějí pestrost, větší množství vizuálních pomůcek, interaktivní přístup a častější opakování. Ovšem tyto charakteristiky mohou být součástí nejen aplikace CLILu, ale také tradiční formy výuky jazyků i nejazykových předmětů. Zde má vliv podání učiva ze strany vyučujícího, probuzení zájmu o danou látku a správná volba výukových metod a postupů. Domnívám se tedy, že tento názor žáků souvisí s faktem, že učitelé při CLIL výuce používají různé pomůcky, tak aby byli žáci schopni dané jazykové části porozumět. Zatímco při samotných cizích jazycích a nejazykových předmětech nepokládají již další podporu za nezbytnou. Dle mého názoru jsou vizuální, auditivní, kinestetické i jiné podněty při správném využití vždy přínosné. Vedle vědeckých výzkumů si důležitosti střídání způsobů podání učiva všímají i samotní žáci.

Důvodem proč CLIL hodiny žáky baví, je většinou správná volba aktivit umožňujících vzájemnou komunikaci. CLIL učitelé jsou navíc zvýhodněni tím, že mohou v jedné hodině aplikovat didaktické postupy obou předmětů (odborného předmětu i cizího jazyka) a vnést tak do třídy větší míru variability. Z odpovědí žáků je také patrné, že si spojují CLIL výuku s projekty a skupinovou prací, která je baví, protože zde mohou realizovat své myšlenky a nápady.

Při dotazu, zda by žáci uvítali anglický jazyk i v jiných předmětech, se odpovědi značně lišily. Pozitivní je zjištění, že asi dvě třetiny dotázaných by určitě uvítalo angličtinu v dalších předmětech. Nejčastěji jmenovanými předměty byly hudební výchova, matematika a přírodopis, dále překvapivě následoval český jazyk. Zde zhruba polovina dotazovaných žáků měla na mysli aplikaci cizího jazyka do české literatury, ostatní nemají jasnou představu, ale domnívají se, že by se gramatiky obou jazyků daly nějak propojit.

Pokud tedy shrneme názory dotázaných žáků, vidíme, že CLIL je všeobecně vnímán pozitivně. Samozřejmě není a priori zaručeno, že CLIL bude fungovat ve všech skupinách žáků na jakémkoliv učivo, ale při uvážlivém zavedení této metody můžeme počítat s úspěchem. Přínos metody CLIL uvádí nejen většina literatury, ale hlavně si jej uvědomují sami žáci. Dobře promyšlená a realizovaná CLIL výuka jim přináší radost a motivaci k učení, což dává nám učitelům smysl naší práce.

Mgr. Barbora Benešová působí jako odborná asistentka na Západočeské Univerzitě, Ústavu Jazykové Přípravy (ZČU, UJP), kde vyučuje převážně odborný anglický jazyk. Podílí se na tvorbě výukových materiálů, věnuje se didaktickým metodám a inovacím výuky anglického jazyka. Studuje PhD. v oboru anglická lingvistika na prestižní univerzitě K.U. Leuven v Belgii. Předmětem jejího doktorandského výzkumu je CLIL ve spojení s rozvojem slovní zásoby. Svůj výzkum realizuje v deseti třídách 2. stupně dvou ZŠ. Přípravuje prezentace, články a recenze v oblasti metody CLIL pro Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) a Národní ústav pro vzdělávání (NÚV), orgány MŠMT.

Kontakt na autorku
bbenesov@ujp.zcu.cz
UJP, ZČU v Plzni

CLIL: Scaffolding aneb jak podpořit žáka i učitele

8

Jana Chocholatá

8.1 Potenciál metody CLIL

Žáci i učitelé, kteří se rozhodnou pracovat metodou CLIL (Content and Language Integrated Learning), tedy metodou, která v sobě spojuje výuku odborného předmětu skrze cizí, z převážné většiny anglický jazyk, staví před sebe, ale i před své žáky, dvojí cíle. Na jedné straně jsou to cíle odborného předmětu, na druhé straně cíle vzdělávání jazykového. Velmi často zaznívá především z úst praktikujících učitelů argument, že výuka touto metodou se musí nutně díť na úkor učiva odborného předmětu. Vždyť přece žáci a velmi často ani sám učitel daný cizí jazyk dokonale neovládají a tak výuka musí nutně váznout na neznalosti jazykového kódu.

Přínosnost metody CLIL však nespočívá pouze na úrovni jazyka, jak by se na první pohled mohlo zdát. Potenciál metody CLIL je spatřován ve čtyřech základních oblastech: content, communication, cognition and culture (Coyle, 2002), kde stručně řečeno *content* je učivo odborného předmětu, *communication* je schopnost porozumět tomuto obsahu a vyjádřit se v daném cizím jazyce, *cognition* poukazuje na rozvoj myšlenkových operací a *culture* akcentuje odlišné vnímání jak obecně kulturní, tak i například odlišnosti ve strukturování či pojmání daného oboru. Vzájemné vztahy mezi těmito čtyřmi oblastmi a požadavky, které metoda CLIL pro výuku představuje, nás nutí si klást metodologickou otázku jak zužitkovat bohatý potenciál a jak vést výuku metodou CLIL.

Máme-li hledat odpověď na otázku jak učit odborný předmět skrze cizí jazyk, je nutno vědět, čemu konkrétně chceme žáky naučit, ale i to, jak se naši žáci učí. Jaký je vztah mezi vyučováním a učením a jaké nástroje má učitel k dispozici, chce-li svým žákům pomoci?

Proti všemu očekávání je dodnes v mnoha předmětech výuka často vedena frontálním způsobem, učitel mluví a žáci poslouchají, zapisují si a pak mluví a učitel hodnotí. Takto nabyté deklarativní znalosti se s žákem více či méně míjejí, žák není nucen k poznatku sám dospět ani ho použít. Jeho úkolem je reprodukce učiva. Tento model je dnes označován jako *výuka zaměřená na učivo* (curriculum-centred teaching) a vzhledem k pasivní roli učitele i žáka, kterou oběma přisuzuje, je tento

model patrně na vině podprůměrných výsledků našich žáků a studentů v evropských srovnávacích studiích. Progresivnější model výuky opouští výše popsané behaviouristické základy, zdůrazňuje ohled na žáka (learner-centred approach) a snaží se ho k poznatkům přivést (discovery learning, tj. učení objevováním). Žák již znalosti nememoruje, ale aktivně si je osvojuje, řečeno s Piagetem kontruuje je. Kognitivismus dnes bývá často napadán ze socio-konstruktivistických pozic pro svou tezi, že učení se je (biologickým) vývojem daný přirozený proces, na který nemáme přímý vliv. Socio-konstruktivisté naopak tvrdí, že učení je sociálně a kulturně podmíněno, že to, co se žák učí i to, jak se učí, je dáno interakcí s jinými (rodiči, učiteli, vrstevníky) a že má-li se žák něco naučit, musí být aktivně vyučován (learning-centred teaching, tj. *výuka zaměřená na proces učení se*)¹. Učení není pouhou reakcí, odpovědí na vývoj žáka. Žákův vývoj je možno a dokonce nutno řídit (Wilhelm, Baker, Dube, 2001).

8.2 Co je to scaffolding?

Scaffolding jako termín byl v pedagogice, respektive v didaktice poprvé použit v polovině 70. let (srov. Bruner 1986, s. 75-78). Scaffolding je didaktická strategie podpory žákova učení, v jejímž základě stojí výše zmíněný Vygotského model zóny nejbližšího vývoje. Spočívá v tom, že se žákovi dostane přesně takové pomoci a podpory, jakou potřebuje pro úspěšné zvládnutí určité, adekvátně zvolené učební úlohy. Učitel demonstruje komplexní úkol (např. experiment v hodině fyziky či chemie, rozbor textu v hodině mateřského jazyka, rozhovor v hodině cizího jazyka apod.) a přitom detailně popisuje, co dělá a poskytuje žákovi model, jak při postupu uvažovat, modeluje určitou strategii jednání a uvažování. Druhým krokem je zapojení žáka do téhož či obdobného úkolu do té míry, do jaké je schopen. Poté žák přebírá iniciativu a za učitelovy pomoci se snaží použít modelovanou strategii k dokončení úkolu. Nakonec tuto strategii použije samostatně. Z učitelovy perspektivy to jednoduše vyjadřuje následující schéma:

já (učitel) dělám – ty (žák) sleduješ
já dělám – ty pomáháš
ty děláš – já pomáhám
ty děláš – já sleduji.

Toto schéma je pochopitelně velmi zjednodušující a vyvolává otázky koncepční povahy. Kdo je hlavním činitelem vyučovacího procesu, žák nebo učitel? Je učitel ten aktivní, kdo řídí vyučovací proces a žák je jakýsi pasivní recipient? Druhá otázka se týká osvojení učiva – lze učební situaci zredukovat na pouhé osvojení si, na internalizaci vyučovaného obsahu? Jak se uskutečňuje transfer mezi učitelem a žákem, jak učitel a žák komunikují, aby došlo k propojení žákových stávajících znalostí a znalostí nových?

¹Dnešní socio-konstruktivistické teorie vycházejí z díla L.S.Vygotského a operují s jeho stěžejním konceptem zóny nejbližšího vývoje (zone of proximal development), vymezujícím prostor pro efektivní učení.

Barbara Rogoff (1995, s. 143) použila přiléhavou metaforu „učňovství“ (apprenticeship), která zdůrazňuje učňovu/žakovu aktivní práci, pro niž mu ostatní „mistři řemesla“ vytvářejí příležitost a vhodně mu pomáhají. Žák tedy není v pasivní roli, naopak má ve vyučovacím procesu roli plně aktivní. Pokud jde o otázku osvojování učiva, komplexní povaha učební situace svým sociálním a kulturním rozměrem přerůstá koncept pouhého přenosu informací, jak lze ilustrovat na jednoduchém příkladu. Učitelka a její žáci poslouchají v hodině hudební výchovy skladbu. Nejde ale o to, že by jen poslouchali tóny konkrétní skladby. Poslech hudby je kulturní aktivita a je jí připisován nějaký význam. Jak konkrétní skladbě (snadno dešifrovatelný je význam například v programní hudbě), tak také hodnotám a pocitům s ní spojených. Skladba odněkud pochází a má kulturní kořeny v určité komunitě a jejích tradicích (např. poslech Matoušových pašijí v postním období nebo poslech státní hymny). Učitelka tedy nepředává žákům pouze znalost, že autorem Matoušových pašijí je Bach a že mají nějaký vztah ke křesťanství, hudebnímu baroku a podobně. Ať už explicitně či implicitně, učitelka přivádí žáky k chápání složitého semiotického systému, jehož jsou ona i žáci součástí. Proto Rogoff (1995, s. 145) hovoří o vyučovacím procesu jako o procesu *stávání se* (becoming) spíše než o procesu *osvojování* (acquisition).

Scaffolding je důležité tématem CLILu právě díky většímu či menšímu podílu cizího jazyka, v němž učitel vyučuje. Mnohem jasněji vyvstává potřeba poskytnout žákům pomoc, aby mohli mít užitek z obojího, tj. z odborných poznatků daného předmětu i z oblasti jazyka. Nepoužívá se primárně jazyk obecné angličtiny, nýbrž specifická slovní zásoba. Nečtou se články s obecnou tematikou, ale texty s odbornou tematikou, které jak svým jazykem, tak svou strukturou odrážejí odborný styl. Učitel pracuje s autentickými materiály dostupnými například prostřednictvím internetu, které pak podle potřeb žáků upravuje. Texty se nečtou za účelem jazykového rozboru, nýbrž za účelem vyhledávání informací. Žáci si tak pochopitelně potřebují osvojit jiné strategie práce a zapojují jiné myšlenkové operace než v běžných hodinách cizího jazyka, kde cílem výuky je jazyk jako takový a kde kontext je vlastně uměle vytvářen. Cennou devízou hodin vedených metodou CLIL je právě přirozený kontext odborného předmětu.²

8.3 V čem se liší struktura hodin CLIL od struktury hodin tradičních?

Díky nutnosti odlišně žáky podpořit během vyučovacího procesu lze předpokládat změnu v interakcích probíhající ve třídě na ose učitel – žák/žáci i na ose žák – žák/žáci a celkovou zásadnější změnu organizace práce. Je nemyslitelné, že by učitel (třeba i s vynikající znalostí cizího jazyka) prostě jen místo v češtině vedl výuku identickým způsobem, ale v angličtině. Současný výzkum jazyka a interakce v hodinách vedených metodou CLIL ukazuje, že učitelé pragmaticky redukuji svůj slovní projev, čímž se přibližují úrovni jazyka svých žáků a poskytují větší prostor pro jejich vlastní slovní projev. Významně roste počet interakcí zahajovaných žákem za účelem vyjasňování obsahu. Z jazykového hlediska jde o kvalitativní změnu v použití

²K problematice kontextualizace a dekontextualizace např. Cummins, 2000.

jazyka, přesun od pouhého důrazu na porozumění (phonetic intelligibility) k podílení se na konstruování učebního obsahu (co-constructing the content). Zde je jasné patrný posun od tradiční, na učitele zaměřené výuky směrem k inovativnějšímu strukturování hodiny zaměřenému na žáka a procesy učení (Dalton-Puffer, 2011).

Scaffolding, tedy podpora žáka začíná u žákovy stávající znalosti, dovednosti či zkušenosti. Proto je důležité znát silné stránky svých žáků a na těch stavět, spíše než napravovat nedostatky. Podpora poskytovaná žákovy na začátku učebního úkolu musí být konkrétní, viditelná (reálie, obrázky, tabulky, grafy) a explicitní. Učení pak může postupovat od konkrétního k abstraktnímu, nikdy naopak. To funguje v odborném předmětu podobně jako v cizím jazyce. Vygotsky rozlišuje tři druhy řeči, které odrážejí tři fáze učebního procesu a úroveň žákovy autonomie.

- Sociální řeč, kdy učitel používá jazyk, aby modeloval určitý proces, strategii. Na úrovni jazyka jde o srozumitelný jazykový vklad (viz Krashen níže).
- Soukromá (též egocentrická) řeč, kdy žák sám pro sebe používá jazyk dříve použitý učitelem k modelování určitého procesu. Na úrovni jazyka to může být použití nové slovní zásoby, gramatických struktur, ustálených spojení či strategií při poslechu, při práci s textem a podobně, které učitel vysvětlil.
- Vnitřní řeč je žákův vlastní vnitřní dialog, kterým doprovází určitý již internalizovaný proces. Na úrovni jazyka to znamená, že dovede v daném jazyce myslet, jakkoli zkratkovitě. Automaticky se mu vybavují jednotlivé výrazy, vazby, struktury, aniž by ho to stálo zvláštní úsilí.

Čtyři základní strategie, kterými lze žákovi pomoci při pochopení a osvojení určitého učiva jsou v nějaké podobě součástí repertoáru každého učitele a není proto třeba se jimi dopodrobna zabývat. Je to vytváření *předpovědí*, které pomohou zjistit stav vědomostí a představ žáků o tématu a také již existující znalost slovní zásoby; *vytváření otázek*, kterým zjistíme, zda jsou žáci schopni vůbec otázku formulovat, co je na tématu zaujalo a nakolik správné byly jejich předpovědi; *shrňování*, při němž se žáci naučí rozlišit podstatné od méně důležitého a *vyjasňování*, kdy dochází k diskusi nad problematickými částmi učiva. Konkrétní příklady a způsoby modelování výše uvedených strategií přináší například Brownová a Palinscarová (1986), praktický přehled technik podpory výuky metodou CLIL Tejkalová (dostupné online), různé formy uplatnění CLILu kategorizují také Hanušová, Vojtková (2011, s. 16-20).

8.4 Scaffolding – Lešení na začátku i na konci

Náš diskurz však povedeme poněkud jiným směrem. U základů jazykového vzdělávání včetně prostředí CLIL dnes najdeme dvě vlivné teorie. Jednou je Krashenova teorie osvojování cizího jazyka, jejíž hlavní myšlenkou je, že je-li žák vystaven *srozumitelnému jazykovému vkladu* (comprehensible input theory), k osvojení jazyka dochází podobně jako se to děje v mateřském jazyce, zvláště je-li učební proces doprovázen pozitivní atmosférou. Druhou je *Swainova hypotéza srozumitelného jazykového výstupu* (output hypothesis), podle níž pouze samostatná jazyková produkce, kterou žák komunikuje zamýšlený význam, ho nutí pracovat aktivně s morfosyntaktickými aspekty cizího jazyka, čímž rozšiřuje a prohlubuje svůj aktivní jazykový

repertoár (Swain, 1995). Obě teorie předpokládají existenci jazykové opory – na začátku (scaffolding input) i na konci (scaffolding output) vyučovacího procesu.

Materiály, z nichž vystavíme žákům ono „lešení“, lze kategorizovat do tří základních skupin (srov. Guerrini, 2009):

Vizuální:

- *reálie, modely, ilustrace* opatřené popisy (jednotlivá slova, krátké či neúplné věty apod.). Ilustrace poskytují vizuální oporu pro pochopení probíraného jevu a rozvíjejí kritické myšlení na úrovni rozpoznání, pojmenování, spojování. Z hlediska jazyka podporují cílový jazyk na úrovni jednotlivých slov, slovních spojení a krátkých vět.
- *grafy, tabulky, diagramy, myšlenkové mapy* žákům pomáhají pochopit a zapamatovat si nové informace tím, že je systematizují a vizualizují. Podporují rozvoj dovednosti třídit informace a smysluplně pracovat s fakty a koncepty. Na úrovni jazyka je možno provádět srovnání a uvádět obsah grafů, tabulek a podobně do vztahu na různých jazykových úrovních podle jazykové pokročilosti žáků.

Textové:

- texty, se kterými se žáci setkají v hodinách CLILu, se svou povahou nutně liší od textů, s nimiž pracují v běžných hodinách cizího jazyka. Velká část materiálů je autentická a představuje text určitého typu (chronologicky řazený text, popis, srovnání podobností a rozdílů apod.). Pomoci mohou i formální rysy textu, jinou charakteristiku má laboratorní protokol, jinou životopis. Chceme-li žáky podpořit ve fázi produkce, je třeba zvýšit učitelovu jazykovou sensitivity. Měl by být jasně stanovený i vztah cílů obsahu a jazyka, například je-li cílem hodiny zjistit, jak je distribuována voda na naší planetě, žáci by měli být schopni vyjádřit poměr a množství. Takovéto usouvztažnění cílů účinně napomáhá i jazykové produkci, kterou lze facilitovat nápovědou, otázkami či grafickým znázorněním očekávané struktury.
- ICT nástroje – *PowerPointové prezentace* atraktivním a přehledným způsobem prezentují učivo a stimulují pozornost žáků. *Interaktivní webové stránky* (pamětihodností, muzeí, galerií apod.) mívají většinou anglickou verzi, obsahují jednotlivá slova nebo krátké, jednoduché texty vhodné k vyhledávání informací a jejich následnému třídění. *Web research* může představovat vyhledávání obrázků nebo informací. Vyhledávání obrázků je vhodné i pro mladší žáky, vyhledávání informací již vyžaduje schopnost orientace v textu. Na vrcholku pyramidy je pak *webquest* – na žáka orientovaná forma výuky, kdy učitel připraví pro žáka samostatný úkol, který ve všech fázích využívá technické prostředky, především internet a díky svému jasnému fázování do jednotlivých kroků je typickou ukázkou scaffoldingu (od obecných informací v úvodu k detailnímu pochopení toho, jak má vypadat finální produkt, jak bude hodnocen postup, který žák zvolil a jak bude hodnocen samotný produkt). Z hlediska jazyka prezentují webquests informace v rozličném formátu: ilustrace, grafy, diagramy i různé typy textů a vyžadují také různou úroveň jazykové kompetence.

8.5 Scaffolding – lešení pro učitele-nejazykáře

Jakkoli se ve spojitosti s metodou CLIL neustále opakuje, že je to výuka zaměřená na dvojí cíle, ve skutečnosti se ukazuje, že není dostatečně language-sensitive. Abychom se mohli přiblížit ideálu naplňování dvojích cílů (cílů výuky odborného předmětu a cílů jazykových), je třeba učitele dobře připravit. K tomu by mělo být samozřejmě vládnutí jedním či více jazyky, což konec konců formulují i dokumenty Rady Evropy.

Projekt CLIL do škol je v současné době jedním velkým lešením, oporou a pomocí učitelům, kteří by rádi touto metodou vyučovali, ale obávají se, že nejsou jazykově či metodicky dostatečně připraveni. Pro ně otevírají výstupy projektu CLIL do škol ozvučenou databázi slovní zásoby vzniklou sběrem a následným výběrem a ověřením potřebných výrazů pro všechny školní předměty. K dispozici jsou metodické sešity v tištěné i elektronické podobě, kde učitelé naleznou desítky příprav na vyučovací hodiny včetně DVD s ukázkovými hodinami z pilotních škol. Veškeré materiály vzniklé v rámci tohoto projektu jsou zpřístupněny pedagogické veřejnosti na adrese <http://eldum.phil.muni.cz/>.

8.6 Závěrem

Na předchozích stránkách jsme se snažili poukázat na potenciál, který v sobě nese výuka metodou CLIL. Rovněž jsme se snažili argumentačně podložit, že efektivní proces učení vyžaduje aktivní přístup a zodpovědnost na straně obou jeho aktérů – učitele i žáka. Učitelovou odpovědností není jen naučit učivo svého předmětu, ono CO. Jeho úkolem je naučit žáka také JAK. Jaké strategie jsou zapotřebí, aby žák v úkolu uspěl, jak si tyto strategie přivlastnit a jak při plnění úkolu postupovat i jak uvažovat, a to v jazyce mateřském i cizím. Didaktická strategie scaffoldingu je účinný způsob rozšiřování žákova kognitivního repertoáru i jazykových kompetencí, které jsou obrovským vkladem pro jeho budoucí život.

Seznam použité literatury

- BROWN, A. L., PALINSCAR, A. S. *Reciprocal Teaching of Comprehension Strategies. A Natural History of One Program for Enhancing Learning*. In: BORKOWSKI, J., DAY, J. D. (Eds.) *Intelligence and Cognition in Special Children*. New York, NY: Albex, 1987.
- BRUNER, J. S. *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- COYLE, D. *Relevance of CLIL to the European Commission Language Learning Objectives* In: Marsh, D. (ed) *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission, Public Services Contract Dg EAC, 2002.
- CUMMINS, J. *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters LTD, 2000.

- DALTON-PUFFER, C. *Content-and-Langauge Integrated Learning: From Practice to Principles?* Annual Review of Applied Linguistics (2011), 31, s. 182-204.
- GUERRINI, M. C. *CLIL Materials as Scaffolds to Learning*. In: Marsh and Peter Mehisto; Dieter Wolff, Rosa Aliaga, Tuula Asikainen, María Jesús Frigols-Martin, Sue Hughes, & Gisella Langé (Eds.) *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. Published by CCN: University of Jyväskylä (Finland), 2009.
- HANUŠOVÁ, S., VOJTKOVÁ, N. *CLIL v české školní praxi*. Brno: Studio Arx, 2011.
- KRASHEN, S. *The input hypothesis. Issues and implications*. London, UK: Longman, 1985.
- Rogoff, B. *Observing socio-cultural activity on three planes: participatory appropriation, guided appropriation and apprenticeship*. In: Wertsch, J. V., del Rio, P., Alvares, A. (Eds.) *Socio-cultural Studies of Mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995.
- SWAIN, M. *Three functions of output in second langauge learning*. In: COOK, G., SEIDLHOFER, B. (Eds.) *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1995.
- TEJKALOVÁ, L. *Výzkumy o přínosu CLILu*. // Dostupné na <http://clanky-rvp.cz/clanek/c/Z/9653/vyzkumy-o-prinosu-clil.html>, citováno 3.8.2012
- WILHELM, J., BAKER, T., DUBE, J. *Strategic Reading: Guiding Students to Lifelong Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.

Mgr. Jana Chocholatá studovala na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity obor anglický jazyk a literatura a italský jazyk a literatura a současně obor operní zpěv na Vysoké škole múzických umění v Bratislavě. Po ukončení studia vyučovala na různých typech škol a věnovala se i tlumočení a překladu. V současné době působí jako asistentka na Katedře anglického jazyka a literatury na Pedagogické fakultě MU v Brně, kde učí praktický jazyk, fonetiku a metodiku. Věnuje se problematice přípravného učitelského vzdělávání, kde se zabývá výzkumem didaktických znalostí obsahu a vlivu reflexe na jejich utváření. V rámci oborové didaktiky se věnuje také výuce anglického jazyka dětí v předškolním a mladším školním věku. Další oblastí profesního zájmu je výuka cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení.

Kontakt na autorku

chocholata@mail.muni.cz

Katedra anglického jazyka a literatury

Pedagogická fakulta

Hra na klavír jako CLIL – s angličtinou, němčinou, francouzštinou nebo italštinou: nové poznatky ze ZUŠ

9

Zdeněk Vašíček

9.1 Úvod: teoretická a praktická východiska

Mnohojazyčnost je v Evropě nutno prosadit jako součást celoživotního učení a výzkumu (Mnohojazyčnost – přínos pro Evropu i společný závazek, 2008, s. 5), je totiž užitečnější než zavedení jednoho monopolního jazyka (Průcha, 2010, s. 114). Žádána jsou nová řešení, jež výuku jazyků přizpůsobí potřebám jednotlivých osob – dospělých a dětí (Mnohojazyčnost – přínos pro Evropu i společný závazek, 2008, s. 5 a 9). Tedy mimo jiné také učitelů a žáků. Jedním z řešení je koncept zvaný Content and Language Integrated Learning, ve zkratce CLIL. Jako zastřešující termín odkazuje na různé případy spojení obsahové (věcné) a jazykové výuky (Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012, s. 15-20). Nadřazeným cílem je dále rozvoj komunikativní kompetence (Janíková, a kol., 2011, s. 88). Optimální období pro osvojování cizího jazyka trvá od dvou let věku dítěte do puberty (Průcha, 2010, s. 132).

Světovými jazyky jsou angličtina a (v menší míře) francouzština, němčina, španělština i další jazyky (Průcha, 2010, s. 73-74). Z nich na tomto místě nutno jmenovat italštinu, neboť je – kromě jiného – mezinárodním jazykem hudebníků. Angličtina, francouzština a španělština jsou dnes v mezinárodním kontextu významnější než čínština (Průcha, 2010, s. 73). Jmenované světové jazyky evropského původu lze vidět jako *vhodný základ pro budoucí koncept CLIL vícejazyčně*. Pro učitele i pro žáky.

Koncept CLIL – z hlediska žáka vždy s jedním cizím jazykem – byl využit na Základní umělecké škole Tišnov v letech 2000-2012. Předmět hra na klavír na ZUŠ má (relativní) výhodu předmětu vyučovaného individuálně. Jeden učitel se jednomu

žákovi (i obráceně) může ve výuce přizpůsobit „na míru“. Například výběrem cizojazyčného lexikálního a gramatického minima a tak dále. Cílem této studie je představit pojetí CLIL v mé klavírní třídě na ZUŠ Tišnov, výsledky mého akčního výzkumu zde proběhlého i posílit vlastní profesionalizaci učitele a výzkumníka (srov. obecně Lazarová, a kol., 2006, s. 16).

9.2 Průběh CLIL na ZUŠ Tišnov

V letech 2000-2012 jsem ve své klavírní třídě na ZUŠ Tišnov vyučoval vybrané žáky metodou CLIL. Šlo zde o (věcný) předmět hra na klavír s komunikací v cizím jazyce: angličtině nebo němčině. Pomohlo mi, že jsem mimo jiné mohl navazovat na poznatky ze svého rozšiřujícího studia německého jazyka a literatury na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně (1992-1995). Ve školním roce 2011/2012 jsem v klavírní třídě na ZUŠ Tišnov k angličtině a němčině formou CLIL připojil další dva cizí jazyky: francouzštinu a italštinu.

Přijímání žáka do CLIL v mé klavírní třídě v letech 2000-2012 probíhalo následovně:

1. zjistil jsem, který cizí jazyk se žák učí na své všeobecně vzdělávací škole (základní škole, osmi- či čtyřletém gymnáziu nebo jiné škole);
2. nabídl jsem žákovi možnost využít tento jazyk v předmětu „hra na klavír jako CLIL“;
3. nabídku CLIL v této podobě mohl žák přijmout nebo odmítnout. Někdy žák projevil zájem o jiný cizí jazyk, než který se učil na své všeobecně vzdělávací škole. Záleželo na mně, zda žákovi v tomto vyhovím a tento jiný cizí jazyk jsem případně ochoten se učit či doučit s ním. (To byl hlavně případ francouzštiny a italštiny, ale může být do budoucna i jiných jazyků.) Vycházeli jsme tedy se žákem ze situace, jaká právě je, což jmenovitě pro CLIL není neobvyklé (Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012, s. 10);
4. pokud žák nabídku CLIL přijal, předal jsem mu (pro jeho rodiče) mnou předem připravené materiály: „Základní údaje o CLIL“ a „Přihláška do CLIL“. Pokud žák byl plnoletý, podepsal si „Přihlášku do CLIL“ sám;
5. zavedl jsem žákovi „Třídní knihu CLIL“. Touto třídní knihou byla 1 strana formátu A4, kam jsem stručně zapisoval probrané cizojazyčné učivo v jednotlivých hodinách a absence žáka.

Studium žáka metodou CLIL pak probíhalo takto:

1. žákovi v souladu s jeho osobním pokrokem jsem postupně předával a zase odebíral mnou předem připravené slovníky CLIL (viz níže). Žák si ve výuce nic nepsal.
2. pokud slovník byl dosud v pracovní verzi čili dosud neprošel cizojazyčnou korekturou, žák měl možnost přijmout riziko, že dílčí část slovní zásoby slovníku

- je chybná. Přijetí rizika muselo být písemně stvrzeno žákem i jeho rodičem v materiálu „Dohoda učitele a žáka o učebních pomůckách (slovnících)“. Riziko žák a jeho rodič obvykle přijali, aby se „zbytečně neproměškával čas“;
3. první rok CLIL byl pro žáka obvykle uvažován jako fáze cizojazyčně receptivní, další roky jako fáze cizojazyčně receptivní i produktivní. Jednoduché otázky typu „Co to je?“ jsem však žákům kladl už v jejich receptivní fázi. Dva žáci navzdory úspěšné maturitě z cizího jazyka si při jeho využití v CLIL přáli trvale zůstat v receptivní fázi kvůli stresu z vlastní cizojazyčné produkce. U sloves byl využíván hlavně či jenom přítomný čas;
 4. z CLIL mohl žák vystoupit kdykoli, písemná forma již nebyla nutná. Žák poté pokračoval v předmětu „hra na klavír“, ale už pouze v češtině, nikoli „jako CLIL“;
 5. v případě zájmu žáka změnit cizí jazyk v CLIL se proces přijímání opakoval od bodu 3 výše.

Ve školním roce 2011/2012 v mé klavírní třídě na ZUŠ Tišnov nastoupili do CLIL noví žáci. S angličtinou a němčinou jsem postupoval tradičně podle slovníků zahrnutých ve skriptu pro CLIL (Vašíček, 2008a). (Žákům jsem v případě jejich zájmu o skriptum toto prodal. Samozřejmě za původní – tedy nezvýšenou – nákupní cenu.) S francouzštinou a italštinou – cizími jazyky nově zavedenými ve školním roce 2011/2012 – jsem postupoval analogicky. Používal jsem tři mnou sestavené slovníky. „Vstupní slovník“ měl jen 17 cizojazyčných lexikálních jednotek, aby žáka hned ze začátku neodradil. „Malý slovník“ měl 76, „Střední slovník“ 442 cizojazyčných lexikálních jednotek. Každý z předchozích slovníků byl zahrnut do následujícího. Každý ze slovníků byl trojjazyčný. Měl jsem připraveny tři varianty těchto slovníků: 1. slovník česko-anglicko-německý, 2. slovník česko-anglicko-francouzský a 3. slovník česko-anglicko-italský. Angličtina je dnes zmiňována spíše jako základní dovednost než „cizí jazyk“ (srov. Graddol, 2006; cit. dle: Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012, s. 12), na níž je vhodné a nutno se odvolávat (Janíková, a kol., 2011, s. 136), nicméně jako dovednost, která sama o sobě už nestačí (Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost Rady Evropy, 2005, s. 4). Ke slovníkům blíže z hlediska slovních druhů, gramatikalizovaného lexika a tak dále viz Vašíček (2008a, 2008b).

Důraz jsem kladl na komunikaci cizojazyčné odborné hudební slovní zásoby. Tedy na výrazy typu „ta skladba“ („the composition“, „die Komposition“, „la composition“, „la composizione“), „ten klíč“ („the clef“, „der Schlüssel“, „la clef“, „la chiave“), „ten křížek“ („the sharp“, „das Kreuz“, „le dièse“, „il diesis“), apod. Na všeobecně vzdělávacích školách „hodiny cizího jazyka... jsou pro naše žáky zpravidla jedinou komunikativní situací, v níž mohou zjistit, proč se jazyku učí a jak jazykových znalostí mohou využít“ (Janíková, a kol., 2011, s. 66). Na rozdíl od všeobecně vzdělávacích škol měli mít žáci v mé klavírní třídě na ZUŠ Tišnov možnost zažít vybraný cizí jazyk – s důrazem právě na cizojazyčnou odbornou hudební slovní zásobu – komplementárně.

Výuka probíhala především v češtině. S cizojazyčnou slovní zásobou výše uvedených slovníků bylo lze ve výuce vystačit s případným doplněním češtinou. Pokud

žák ovládal cizojazyčně něco navíc, například modální slovesa nebo minulý čas sloves, bylo to s jeho souhlasem možné využít. Výrazy případně probírané nad rámec slovníku jsem operativně poznamenával do not. Někdy bylo možné se žákem komunikovat anglicky či německy ve značném rozsahu cizího jazyka, a to i hudebně odborně. V mé klavírní třídě na ZUŠ Tišnov tomu tak bylo například u studenta hudební vědy na vysoké škole a současně nadšence pro jazyky (školní rok 2007/2008).

V záloze jsem měl „Velký slovník“ („velký“ ve srovnání s předchozími mými menšími slovníky), který obsahoval 892 nových cizojazyčných výrazů a byl také určen pro CLIL na ZUŠ. U žáků ve školním roce 2011/2012 jsem ho nepoužil. Do budoucna jej použít hodlám. V kolektivním předmětu „hudební výchova“ na všeobecně vzdělávací škole může méně znamenat více (srov. Jana Míková in: Kazelleová, Váňová, a kol., 2012, s. 33 a 35). V individuálním předmětu „hra na klavír jako CLIL“ na ZUŠ Tišnov bude větší počet cizojazyčných lexikálních jednotek vhodné opakované ověřit u různých žáků.

Standardní výuka hry na klavír probíhá na ZUŠ v podobě jedné vyučovací hodiny (= 45 minut) týdně. Jak známo, jeden školní rok má deset měsíců, což ideálně představuje zhruba 40 vyučovacích hodin ročně. Část z nich však odpadá pro státní svátky apod. Je-li žák po celý rok bez absencí, činí reálný celkový počet vyučovacích hodin zhruba 36 ročně. V případě, kdy by byly probrány vždy 3 cizojazyčné lexikální jednotky za vyučovací hodinu, činil by počet probraných (nikoli však žákem nutně naučených!) cizojazyčných lexikálních jednotek celkem 108 za rok. V případě, kdy by bylo probráno vždy 15 cizojazyčných lexikálních jednotek za vyučovací hodinu, činil by počet probraných (nikoli však žákem nutně naučených!) cizojazyčných lexikálních jednotek celkem 540 za rok. S metodou CLIL jsem obvykle, ne vždy, začínal v říjnu (po ustálení rozvrhu) a končil na začátku června (před postupovými zkouškami). Celkový počet probraných lexikálních jednotek se tím logicky snížil. S přihlédnutím k různým absencím žáků a nutnému opakování (bez zadání nového cizojazyčného „učiva“) povězme na dvě třetiny až polovinu výše předpokládaného stavu.

Subjektivně jsem jako učitel CLIL měl dobrý pocit, že většina žáků se navzdory uvedeným těžkostem „přehoupala“ přes „Malý slovník“ a pokračovali jsme na úrovni „Středního slovníku“. S ním už bylo lze vést poněkud větší části výuky v cizím jazyce a žáky i sebe jako učitele též cizojazyčně více aktivizovat. V případě, že bylo obtížné – ať pro žáka, nebo učitele – reagovat cizojazyčně, vždy stačilo se uchýlit k češtině nebo říci „Nerozumím.“, „Nevím.“, a podobně.

9.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek představoval 10 žáků z mé klavírní třídy na ZUŠ Tišnov. Jednalo se současně o mé nové žáky v předmětu „hra na klavír jako CLIL“. Byli ve věku 8 – 17 let, navštěvovali základní školy či osmi- nebo čtyřleté gymnázium. Jejich dosavadní (nejen) cizojazyčná příprava byla rozdílná. Blíže viz tabulku v příloze této studie. Vyučoval jsem je individuálně, většinu z žáků (7 = 70s angličtinou, po jednom žákovi (vždy 1 = 10a italštinou. Na začátku školního roku si žáci mohli vybrat libovolný počet nových cizojazyčných lexikálních jednotek pro každou jednotlivou vyučovací hodinu. Reálně si jich vybrali 3 až 15 týdně.

Pokud jde o francouzštinu a italštinu v CLIL, měl jsem jako učitel – s ohledem

i na jiné pracovní úkoly na škole – problém včas připravit „Střední slovník“ jako celek. Dodával jsem ho tedy žákům po částech a často se zpožděním. Žáci však projevili nečekanou velkorysost: „To nevadí, pak se toho naučím víc najednou!“ (My učitelé podobně velkorysí k žákům spíše nebýváme, není-liž pravda?) A tak vedle důvodů na straně žáka (viz výše 2. kapitolu této studie) i kvůli možným důvodům na straně učitele nutno do budoucna počítat raději s celkově menším počtem probraných (nikoli však žákem nutně naučených!) lexikálních jednotek.

9.4 Hlavní otázka výzkumu

Hlavní otázka výzkumu zněla: „Je integrace předmětu hra na klavír s komunikací v cizím jazyce (v angličtině, němčině, francouzštině nebo italštině) pro žáky v mé klavírní třídě na ZUŠ Tišnov vhodná?“

Hlavní otázka výzkumu byla operacionalizována do dvou položek následovně.

1. položka: „předmět ve své integrované podobě je pro žáky přitažlivější“.
2. položka: „současná podoba integrace je pro žáky únosná“.

9.5 Metodologie

Použil jsem dvě výzkumné metody: zúčastněné pozorování a dotazník. Pozorování jsem prováděl po celou dobu výzkumu v přirozeném prostředí školní třídy. Dotazník jsem zadal neanonymně v březnu 2012 a žákovi zabral asi pět minut. Důsledkem neanonymnosti byla stoprocentní návratnost dotazníků. Případný efekt sociální žádoucnosti žákovských odpovědí (Čáp, Mareš, 2007, s. 431) zde neřeším, neboť v případě nespokojenosti s CLIL (přesněji: s mým pojetím CLIL) žák mohl z integrované výuky kdykoli vystoupit – nezávisle na dotazníku. (Viz 2. kapitolu této studie výše.) Dotazník obsahoval celkem osm položek: šest uzavřených (hlavní část dotazníku) a dvě otevřené (doplňující část dotazníku). U každé uzavřené položky měl žák možnost odpovědět jednou z pěti nabídnutých možností. Vyhodnocení dotazníku s pomocí pětistupňové Likertovy škály viz v tabulce v příloze této studie. Pro potřebu jednotného vyhodnocení bylo třeba získat jednotně kladný rastr. Původní dotazníková položka 4 „Mluvit v CJ mi vadí“ proto byla invertována na „Mluvit v CJ mi vyhovuje“ (invertovány byly samozřejmě i původně dosažené číselné hodnoty). Při dílčím vyhodnocování položek dotazníků jsem použil medián, neboť není citlivý ke krajním hodnotám (Švaříček, Šedlová, a kol., 2007, s. 49). Konečné číselné hodnoty v tabulce v příloze této studie – „mediány mediánů“ ze sloupců vodorovných i svislých – byly v případě 2. položky hlavní výzkumné otázky a v případě spojení 1. a 2. položky hlavní výzkumné otázky upraveny (zaokrouhleny) dolů.

9.6 Výsledky

Lze je sledovat v tabulce v příloze této studie – jak u jednotlivých žáků výzkumného vzorku, tak u výzkumného vzorku jako celku. Všechny hlavní výsledky jsem vyznačil tučně.

Položky hlavní výzkumné otázky byly zodpovězeny následovně.

1. položka („předmět ve své integrované podobě je pro žáky přitažlivější“): 4 = SPÍŠE ANO.

2. položka („současná podoba integrace je pro žáky únosná“): 4,5 = výsledek mezi SPÍŠE ANO a NAPROSTO ANO.

Na hlavní otázku výzkumu – „Je integrace předmětu hra na klavír s komunikací v cizím jazyce (v angličtině, němčině, francouzštině nebo italštině) pro žáky v mé klavírní třídě na ZUŠ Tišnov vhodná?“ – zněla (při mém záměrném upravení dolů) souhrnná odpověď (= konečný výsledek) takto: 4 = SPÍŠE ANO. Řečené platilo jen za všech výše uvedených specifických podmínek. Je to výsledek kladný a pro CLIL v mé klavírní třídě na ZUŠ Tišnov do budoucna povzbuzující. (A snad povzbuzující i pro zájemce o CLIL odjinud.)

Zaměřím se nyní na interpretaci významnějších dílčích odchylek. Jména žáků výzkumného vzorku, u nichž se odchylky projeví, jakož i odchylky samotné, jsem v tabulce podtrhl.

Vojtěch, Josef a Tamara v položce 2 „Opakuji si CJ pro CLIL“ uvedli SPÍŠE NE = 2. Vojtěchovi jsem musel to či ono cizojazyčné slovo často připomenout. Upozorním ho ještě, že pořekadlo „Opakování je matka moudrosti.“ platí také v případě cizího jazyka. Josef a Tamara se mi zdáli mít výbornou (neboť zaměřenou pozorností podporovanou) paměť. Byl jsem proto nakloněn věřit tomu, že opakovat si spíše nepotřebují. (Časté používání výběru stále týchž cizích slov ve výuce by to mělo potvrzovat.) Vojtěch v položce 4 „Mluvit v CJ mi vyhovuje“ uvedl NEVÍM = 3. Odpovídalo by to jeho zatím jen receptivní účasti na CLIL.

Tamara v položce 6 „Bez CJ by mě to mrzelo“ a v položce 4 „Mluvit v CJ mi vyhovuje“ uvedla NEVÍM = 3. Chápal jsem to jako určitou výstrahu pro mě učitele, tím spíše, že v položce 8 „Nejvíce se mi nelíbí, že ...“ Tamara uvedla doslova: „se musím více soustředit, někdy se více věnujeme angličtině než samotné hře na klavír.“ Její výrok jsem nehodlal popírat. Na druhou stranu: u Tamary jsem počítal s klavírním recitálem čili aktivitou na ZUŠ Tišnov spíše výjimečnou než běžnou. Je možné, že Tamara, která toto samozřejmě věděla, měla obavu, zda vše zvládne. (Já sám jsem takovou obavu „za ni“ aktuálně neměl.)

Spíše kladný než záporný konečný výsledek tohoto výzkumu i většinu jeho výsledků dílčích jsem po spíše kladných zkušenostech z minulosti (Vašíček, 2008b) víceméně očekával.

Zbývá ještě uvést doplňující údaje. V položce 7 „Nejvíce se mi líbí, že ...“ ti žáci výzkumného vzorku, kteří neuvedli výslovně tak či onak slovní zásobu, se vyjádřili následovně. Vojtěch: „až budu velký, můžu to mít za povolání a nebo učit anglicky.“ Marek: „je jiný průběh hodiny.“ Teodora: „se můžu naučit něco nového.“ Nina doslova: „se naučím více nových slovíček než ve škole.“ Milan si ze všech žáků výzkumného vzorku řekl o největší počet cizojazyčných lexikálních jednotek týdně (15). Byť na své všeobecně vzdělávací škole se učil jiný cizí jazyk než italštinu, kterou si zvolil v CLIL v mé klavírní třídě na ZUŠ Tišnov. Upřímně se podivil, že italština jako mezinárodní jazyk hudebníků se používá ve výuce hry na klavír jen částečně. Zkusili jsme to tedy změnit. Valentina dosud ovládala francouzštinu lépe než já. Její kladný přístup ke CLIL byl pro mě jako učitele i cizojazyčně studijně motivující.

9.7 Směry dalšího postupu

Implementovat další cizí jazyky (srov. Mnohojazyčnost – přínos pro Evropu i společný závazek, 2008, s. 9). Na řadě jsou španělština a ruština. Komunikovat s žákem, který o to projeví zájem, postupně více cizími jazyky (srov. Mnohojazyčnost – přínos pro Evropu i společný závazek, 2008, s. 9). Doplnovat francouzské a italské lexikum nad rámec „Středního slovníku“. Zavést do CLIL jednoduchou verzi Bloomovy taxonomie (srov. Vašíček, 2010, s. 3) a tuto dále rozvíjet. Zjištěné poznatky předávat všem zájemcům.

Literatura

1. ČÁP, J., MAREŠ, J. (2007) *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
2. JANÍKOVÁ, V., a kol. (2011) *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-3512-2.
3. KAZELLEOVÁ, J., VÁŇOVÁ, T., a kol. (2012) *CLIL do škol: Hudební výchova pro nižší stupeň víceletých gymnázií*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
4. LAZAROVÁ, B., a kol. (2006) *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Vyd. neuvedeno. Brno: Paido. ISBN 80-7315-114-6.
5. Mnohojazyčnost – přínos pro Evropu i společný závazek (2008)
http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_cs.pdf
6. Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost Rady Evropy (2005)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do>
7. PRŮCHA, J. (2010) *Interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-3069-1.
8. ŠMÍDOVÁ, T., TEJKALOVÁ, L., VOJTKOVÁ, N. (2012) *CLIL ve výuce: Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87652-57-2.
Dos. z: http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/CLIL_ve_vyuce_web.pdf
9. ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., a kol. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-313-0.
10. VAŠÍČEK, Z. (2010) *Bloom's Taxonomy in CLIL Concept: A Possible Theoretical Approach*. (The Forum for Across the Curriculum Teaching, 7 pp.)
Dosažitelné z: <http://www.factworld.info/czech>
11. VAŠÍČEK, Z. (2008a) *Hra na klavír s komunikací v cizím jazyce (anglicky nebo německy) čili CLIL: Základy – I. díl*. Skriptum. Brno: JAMU, 110 s. ISBN 978-80-86928-44-9.
12. VAŠÍČEK, Z. (2008b) *Ke konceptu hry na klavír jako CLIL na ZUŠ (2000-2007)*. In: Pedagogika, roč. LVIII, č. 3, s. 258-274. ISSN 3330-3815.

Pořadové číslo a jméno žáka zařazeného do předmětu „hra na klavír jako CLIL“ v mé klavírní třídě na ZUŠ Tišnov		<u>Vojtěch</u> 1.	Marek 2.	<u>Josef</u> 3.	Evelyna 4.	Teodora 5.	Klára 6.	Tamara 7.	Milan 8.	Nina 9.	Valentina 10.	Medián (konečný výsledek byl případně upraven dolů)
CJ v CLIL v mé klavírní třídě na ZUŠ Tišnov		A	A	A	A	A	A	A	I	N	F	
Věk žáka (v rocích)		8	12	12	12	13	13	13	10	14	17	
Typ VVŠ žáka		ZŠ	ZŠ	8G	ZŠ	ZŠ	ZŠ	8G	ZŠ	ZŠ	4G	
Třída žáka na VVŠ		3.	6.	pri	7.	7.	7.	sek	4	8.	3.	
CJ studovaný na VVŠ v rocích (k 01. 02. 2012)		1,5	4,5	4,5	3,5	3,5	4,5	6,5	0	1,5	2,5	
Počet nových lexikálních jednotek v CLIL týdně		3	5	6	5	5	5	10	15	6	10	
Aktuálně používaný slovník		M	S	S	S	M	S	S	S	S	S	
Původní pořadové číslo a nepůvodní (zkrácené) znění dotazníkové položky												
	1. položka výzkumu: přitažlivost											
3	S CJ je výuka zajímavější	5	4	5	4	4	5	4	5	4	4	4
6	Bez CJ by mě to mrzelo	4	4	4	4	4	4	<u>3</u>	5	4	5	4
2	Opakuji si CJ pro CLIL	<u>2</u>	5	<u>2</u>	4	4	4	<u>2</u>	4	4	4	4
	Medián	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
	2. položka výzkumu: únosnost											
1	Lekce CLIL mi vyhovuje	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4
5	Počet nových slovíček v CJ týdně mi vyhovuje	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5
4*	Mluvit v CJ mi vyhovuje	<u>3</u>	5	5	5	4	5	<u>3</u>	5	4	4	4,5
	Medián (konečný výsledek byl upraven dolů)	4	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4,5
	1. + 2. položka výzkumu souhrnně (konečný výsledek byl upraven dolů)	4	4,5	4,5	4,5	4	4,5	3,5	4,5	4	4,5	4
	Doplňující položka výzkumu											
7	Nejvíc se mi líbí, že ...	J	J	Z	Z	J	Z	Z	Z	J	Z	Z
8	Nejvíc se mi nelíbí, že ...	-	-	-	-	-	-	<u>1</u>	-	-	-	-

Vysvětlivky zkratk v tabulce na předchozí straně

ZUŠ	základní umělecká škola
CJ	cizí jazyk
VVŠ	všeobecně vzdělávací škola
A	angličtina
ZŠ	základní škola
F	francouzština
8G	osmileté gymnázium
I	italština
4G	čtyřleté gymnázium
N	němčina
pri	prima
Z	získám větší slovní zásobu
sek	sekunda
J	jiná odpověď
M	„Malý slovník“
	znění položky 4 je uvedeno
S	„Střední slovník“

v inverzi (viz 5. kapitolu této studie výše)

Poznámky

Jména žáků jsem pro účely této studie změnil. Za sledované období 2011/2012 nebyl v mé klavírní třídě na ZUŠ Tišnov – včetně CLIL – žádný žák výše uvedeného jména.

Původní znění položek dotazníku jsem z důvodu úspory místa v tabulce zkrátil. Nelze proto zcela vyloučit dílčí zkreslení. Pro výsledek výzkumu by však bylo spíše bez významu.

Jednotlivé zodpovězené dotazníky jsem na závěr studie nezařadil jako přílohy kvůli úspoře místa. Případným kompetentním zájemcům tyto dotazníky rád předložím k nahlédnutí.

MgA. et MgA., PhDr. Zdeněk Vašíček, Ph.D. et Ph.D. (nar. 1961 v Brně) působí jako učitel na Základní umělecké škole Tišnov. Má více než dvacetiletou praxi učitele hry na klavír na tomto typu školy (od roku 1991), z toho téměř dvacetiletou praxi učitele CLIL (od roku 1993). Koncept CLIL vyučoval externě v Metodickém centru HF JAMU v Brně (2004-2007) a věnoval mu skriptum (vydala JAMU, 2008), doktorskou práci (obhájena na PF OU v Ostravě, 2008) i řadu odborných článků, s nimiž vystoupil na konferencích doma a v cizině.

Kontakt na autora

ZUŠ, Dvořáčkova 316

666 01 Tišnov

E-mail 1: zus@zustisnov.cz

E-mail 2: zdenek.vasicek@c-box.cz

Mobil: 739 908 783

Tvorba metodických materiálů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do výtvarné výchovy na nižším stupni víceletého gymnázia

10

Zuzana Pazdírková

10.1 Úvodem

Do projektu pod stručným názvem CLIL do škol jsem se zapojila z několika důvodů.

Za prvé jistě proto, že mě práce učitelky výtvarné výchovy velmi baví, je to moje práce, ale také i můj koníček. Vymýšlet nové metody, přístupy a jakkoli jinak obohatit vyučovací hodinu, vidím jako výzvu a současně i zábavu.

Druhým důvodem bylo to, že považuji znalost anglického jazyka za základní prostředek komunikace v dnešním světě.

Já jsem se začala učit angličtinu až po roce 1989, kdy jsem se dostala do USA a neznalost tohoto světového jazyka mi připravila nejednu nepříjemnou chvíli. Přihlásila jsem se do kurzu anglického jazyka ve svých 33-ti letech a bojuji (ne příliš úspěšně) s tímto jazykem dodnes. Proto jsem uvítala možnost procvičování angličtiny s žáky jako skvělou příležitost a také cestu k rozšíření si své vlastní slovní zásoby o nová témata.

Na začátek musím ale zdůraznit, že učím výtvarnou výchovu na Gymnáziu P. Křížkovského s uměleckou profilací. Jedná se o malou soukromou školu v Brně v Komině, třídy mají průměrně kolem 20-ti dětí, z nichž se asi polovina věnuje výtvarné výchově jako hlavnímu oboru.

10.2 Organizace výuky

V hodinách výtvarné výchovy učím tedy maximálně 12 žáků a to těch, kteří si výtvarný obor zvolili jako svoji profilaci na gymnáziu, rádi kreslí, malují a práce ve výtvarné výchově je baví. To je velmi důležitý aspekt, který je nutno zohlednit při vycházení z mých zkušeností v práci ve třídě, které budu dále popisovat.

Hodiny výtvarné výchovy mají jistě jinou organizaci a jinou strukturu než vyučovací hodiny všeobecných předmětů. V hodině nepracujeme s učebnicemi, nemáme sešity a nezapisujeme si do nich. Jistě budou ve výhodě školy, které jsou lépe vybavené moderními technologiemi a mají např. dotykovou tabuli, dataprojektor a jiná multimédia ve třídě. Já osobně bych uvítala alespoň magnetickou tabuli, ale nakonec jsem si poradila i s těmi minimálními prostředky, které nabízí naše soukromá umělecká škola.

V každém případě je hodina výtvarné výchovy velmi specifická. Hodina nezačíná opakováním probírané látky, nezkouší se a nepíše se písemné práce. Má to své výhody i nevýhody. Jednou z nevýhod je to, že žáci nemají v hodině na stole psací potřeby. Tímto faktem se nám ztěžovala možnost písemného opakování probíraných slov. Naopak výhodou spatřuji v tom, že jsem mohla využívat tabuli pro psaní nové slovní zásoby a na monitoru televize jsem měla připravené obrázky a materiály pro CLIL.

Nejpodstatnější je asi způsob, kterým je hodina vedena. Učitel nevysvětluje dlouze novou látku, nevede monolog, více si s žáky povídá, usměrňuje diskusi, ptá se studentů na jejich názor, komunikuje s žáky celou hodinu. Proto se domnívám, že pro realizaci záměrů projektu je výtvarná výchova jedním z nejvhodnějších předmětů.

Výuka také neprobíhá pouze v jedné vyučovací hodině, práce je realizována ve dvouhodinách a u nás na škole i v tříhodinových celcích, čímž je více prostoru pro opakování a upevnění nových slovíček ve větších blocích.

Záměrem projektu CLIL bylo rozšířit slovní zásobu a vést žáky ke komunikaci v cizím jazyce. To se v hodinách výtvarné výchovy muselo podařit, i když na úkor písemného projevu. Šlo nám především o mluvenou řeč a pro tu je v hodinách Vv velký prostor.

Každý začátek bývá těžký, trvalo mi několik týdnů, než jsem si vytvořila systém, který se mi v hodinách osvědčil. Byl to takový ten postup „pokus a omyl“. Z různých přístupů, různých způsobů ověřování jsem si časem vybrala ty metody, které mi připadaly jako nejvhodnější pro můj předmět. Byly to přístupy, které se nejlépe vmísily do hodiny a staly se pak nedílnou součástí našich hodin. Tyto postupy se pokusím vysvětlit a doporučit ostatním učitelům, kteří se v budoucnu rozhodnou pro zavedení prvků angličtiny metodou CLIL do svých vyučovacích hodin – upřesňuji – do hodin výtvarné výchovy, protože jiné předměty mají jiný průběh a jinou metodu. Specifičnost výtvarné výchovy je z mého pohledu vhodná pro určitý způsob práce, který se nedá zcela dobře uplatnit v jiných předmětech.

Někteří žáci se z počátku stavěli k novému pojetí hodiny s rozpaky... dokonce i ti „lepší“ měli připomínky a moc se jim nechtělo dělat v hodině cokoliv navíc. Nakonec si tyto hodiny oblíbili všichni. Neměla jsem zkušenost s nikým, kdo by hodiny s angličtinou „bojkotoval“, nespolupracoval nebo záměrně narušoval.

To, že v hodině vedeme diskusi, že si povídáme, debatujeme a rozebíráme naše výtvary, umožňuje, že se můžeme k probírané slovní zásobě během hodiny několikrát

vrátit. V hodině výtvarné výchovy vlastně učitel nepoužívá tzv. frontální přístup – nestojí u tabule a nepřednáší, nevysvětluje látku ani nezkouší u tabule.

Hodiny výtvarné výchovy jsou náročné pro učitele z hlediska přípravy na hodinu, protože neexistují žádné přesné postupy. Byly vytvořeny pouze tři učebnice, které jsou sice dobrým návodem, ale nedá se podle nich dlouhodobě pracovat. Učitel se musí spoléhat na svou fantazii a připravovat si každý rok spoustu nových nápadů a námětů pro výtvarnou práci v hodinách. V uplynulých letech jsme si sami vytvářeli ŠVP pro naše hodiny, které sice musí splňovat jistá předepsaná kritéria, ale v podstatě je ŠVP výsledkem představ a idejí učitele a odráží jeho názor na to, co a jak by se mělo v jednotlivých ročnících probrat a co by měli žáci ve výsledku znát a ovládat z výtvarného umění. To znamená, že každý rok je jiný, každý rok tvoříme něco jiného, máme jiné náměty a chodíme na jiné výstavy. Učitel si nemůže nachystat slovíčka podle učebnice, nemá přesně stanovený program podle další lekce. Často improvizuje a vkládá nová témata např. podle výtvarných soutěží, které se objevují během roku a jejichž zaměření se každoročně mění. U nás ve škole se často přizpůsobujeme požadavkům jiných oborů, které se objevují nezávisle na našem tematickém plánu a také vycházíme vstříc požadavkům „zvenčí“ např. zakázka na malování zvířátek do Betléma pro místní kostel, výzdoba mateřské školky, plakáty na různá představení a koncerty, kulisy pro divadlo a masky pro hudební pohádku divadelního oboru. Musím se tedy rychle přizpůsobovat dané situaci a připravené přípravy kombinovat a upravovat podle vzniklých podmínek.

Velmi také záleží na počtu žáků ve třídě. Nedá se pracovat stejným způsobem s třídou třiceti žáků a se skupinou např. 12 dětí, tak jak jsem měla možnost pracovat já a to navíc ve třídě určené pouze pro výuku výtvarné výchovy, kterou jsme si vznešeně nazvali „ateliérem“. Zde jsme si pak mohli vyvěšovat panely s výrazy, popisovat věci ve třídě, lepit slova na dveře, okna a skříně.

Zprvu jsem měla ve třídě k dispozici pouze tabuli, kde jsem mohla psát nové výrazy, později jsem dostala do ateliéru velkou televizi, na které jsem slovíčka promítala a mohla jsem si vytvářet krátké prezentace s obrázky, které jsem během hodiny několikrát promítala. Děti se pak často zapojovaly, překřikovaly se správnými odpověďmi. Tento postup se samozřejmě hodil pro nácvik a upevnění podstatných jmen, jejichž ekvivalenty v obrazové podobě jsem si do prezentace vkládala.

Při této práci jsem narazila na jeden z problémů. Pro prezentace, které byly určeny pro mou vlastní potřebu, jsem si zprvu stahovala obrázky z Googlu. Ty se ale nedají použít pro materiály, které by se dále šířily. Skenování obrázků z časopisů a knih samozřejmě zabere hodně času. Vytvářela jsem si často také obrázky na grafickém programu Corel, který vlastním, a ty jsem používala pro vytváření obrazové přílohy a pro kreslené testy na ověřování slovní zásoby.

Není nutné mít pro každé slovíčko k dispozici obrázek, ale u některých témat se mi to osvědčilo mnohem lépe, než české překlady. Jde převážně o náměty z přírody a hodí se obzvláště pro podstatná jména.

Slovesa jsme si zapisovali na velký panel na nástěnce. Vytvářeli jsme si také jednotlivé panely pro různá témata, např. lidské tělo, květiny, zvířata, grafické techniky, styly a období z dějin umění apod.

Je velký rozdíl v tom, zda se CLIL metoda využívá v primě nebo v kvartě. Žáci nižších ročníků jsou k objevování anglických slov v hodině výtvarné výchovy více

naklonění, baví je jakákoli „zábava“ navíc (pokud se učiteli podaří to jako zábavu vložit do výuky). Také mají mnohem menší slovní zásobu všeobecných výrazů, takže jsem tak často nenarazila na to, že by žáci slova již znali. U starších ročníků (ověřovala jsem také v kvartě) žáci téměř všechny všeobecné výrazy znali, bylo těžší najít pro ně nová slova a to taková, která by se jim do slovní zásoby hodila. Nejsem učitelka anglického jazyka. Měla jsem tudíž občas problém se správnou výslovností složitějších slov a případně větných spojení. Také žáci vyšších ročníků často znali jiné podobné výrazy a diskutovali pak se mnou jejich vhodné použití v určitých významech např. rozdíl mezi colour a paint.

Určitě je dobré nezahlcovat žáky velkou slovní zásobou. I když jsme do příprav s prvky CLILu ukládali větší slovní zásobu, je vhodné si vybrat opravdu jen tak 5 slov na hodinu. Nemám dobrou zkušenost s dlouhými větami. Připravít si jen jednoduchá slovní spojení a několik samostatných slov, vracet se k tématu a opakovat při každé vhodné příležitosti v podobně tematicky nastavených hodinách se stalo pro mě nejlepší metodou, kterou jsem se pak snažila při zavádění anglické slovní zásoby postupovat.

10.3 Co se osvědčilo

Napsaná slova na tabuli

Přečíst společně, smazat české ekvivalenty a vracet se k nim v hodině několikrát. Výrazy, které jsou jednoduché nebo je už žáci znají, postupně smazat. Obvykle na gymnáziu už základní slovní zásobu mají a není nutné ji v hodinách Vv opakovat. Je dobré si ujasnit, co znají, projít to s nimi jednou a dál se věnovat slovům, která jejich slovník obohatí.

Kartičky

Již od prvních hodin zavádění prvků angličtiny do výuky jsem začala používat systém kartiček, se kterými jsem se seznámila již před lety a používala jsem ho pro vlastní procvičování anglických slov. Jde o vytvoření tzv. kartotéky slovíček. Ve výtvarné výchově lze skvěle využít zbytky tvrdých papírů, různé odstřížky barevných papírů a staré málo pokreslené výkresy.

Nastříhala jsem všechny vhodné papíry na téměř stejné kartičky a během roku jsem je stále doplňovala. Ověřovala jsem ve třech třídách. Vytvořila jsem si proto tři kartotéky + jednu krabici s prázdnými kartičkami. Slova, která jsem považovala za vhodné nejen v jedné hodině uvést, ale opravdu si je osvojit, jsem pak nechávala žákům z tabule přepisovat na kartičky z jedné strany anglicky a z druhé česky. Není nutné vytvořit v každé hodině mnoho kartiček. Za pár týdnů se sesbírá poměrně zajímavá slovní zásoba, která se dá ve chvílích, kdy má někdo práci dříve hotovou nebo když nám zbude čas po nějaké jiné aktivitě, využít a zopakovat. Pokud byl někdo dříve se svou prací hotový, mohl si „naslepo“ vybrat několik slov z naší kartotéky a slovíčka všem zopakovat nebo je říkat česky a ostatní slovíčka překládali. Když jsme měli práci hotovou dříve všichni, rozdala jsem obsah kartotéky mezi žáky např. po 5-ti slovíčkách a společně jsme si je zopakovali.

Je potřeba přitom dávat pozor na jeden nepříjemný fakt: někteří žáci píší poněkud nečitelně, jiní jsou schopni i z tabule opsat slovo špatně a to nejen anglicky, ale i česky! Musela jsem pak některá slovíčka přepisovat. Opět platilo, že někteří žáci

se k opisování slov přímo „hrnuli“, zatímco jiné jsem musela téměř nutit. To je ale známý problém v každé třídě a nemá to s CLILEm nic společného.

K probraným slovům jsme se ještě jednou vrátili zhruba za půl roku a tu anglickou slovní zásobu, kterou žáci bezpečně ovládali, jsem vyčlenila. V kartotéce nám pak zůstala jen těžko zapamatovatelná slova a k těm jsme se pak ještě v druhém pololetí vrátili. Žádné kartičky jsem ale nevyhodila, mám je uložené pro další využití na příští rok.

Záměrem naší práce nebylo naučit všechna slova v angličtině, některá se prostě uloží dětem v hlavě a některá ne.

Zjistila jsem, že nejlépe si žáci pamatovali slova, která si spojovali s něčím pro ně hezkým, zajímavým a pozitivním. Dobře si pamatovali názvy zvířat, květin, barev apod., hůře to bylo např. s předměty, které sice ve výtvarné výchově používáme, ale nejsou pro nás tak běžné jako např. rydla, uhly, různé grafické techniky, ale i nábytek a různé části větších celků. Obecně měli větší problém si zapamatovat slovesa jiná, než běžně používaná i v jiných hodinách.

Ke slovíčkům bylo třeba se neustále vracet. Pokud jsem měla zájem na tom, aby si žáci opravdu klíčová slova zapamatovali, musela jsem se k nim vracet ještě mnohokrát, jak jsem se již výše zmiňovala.

Ve výtvarné výchově je výhoda v tom, že se témata tak trochu opakuji – jde hlavně o tematiku – příroda, technika, člověk a návštěva výstavy. Ráda zpracovávám oblasti týkající se životního prostředí. Není problém se v hodinách, které jsou si obsahově blízké, vrátit ke slovní zásobě z hodiny, ve které jsme např. probrali určitý užší okruh vybraných slov na dané téma a pak třeba za měsíc, slovní zásobu rozšířit o další slova. Při tomto postupu můžeme zopakovat slova, která jsme si již osvojili. Je dobré takto cíleně navazovat a plánovaně si hodiny v tematickém plánu připravit a počítat s možným pokračováním, rozšiřováním a navazováním slovních okruhů. Záměrně lze přidávat další a další slova a vytvářet tak větší celky slovní zásoby. Např. pokud v jedné hodině proberu základní barvy, v další přidám jednotlivé odstíny a v další třeba barvy, které se jmenují podle ovoce a míst, kde je můžeme spatřit (peach, sand, forest green apod.). To jde samozřejmě uplatnit i v jiných případech a námětech. Jde pouze o to počítat s touto možností a připravit si podle toho přípravy.

Na začátku projektu jsem si myslela, že slovní zásoba používaná ve výtvarné výchově, nebude příliš rozsáhlá, ale časem jsem objevila, že náměty výtvarné výchovy se dotýkají celého světa kolem nás. Do hodin lze vložit vlastně jakákoliv slova, kombinovat slova týkající se přímo výtvarné práce se slovy z jakéhokoli oboru lidské činnosti. Je pak jen na vyučujícím, která slova považuje za vhodná a důležitá a která si pak z vytvořených celků slovní zásoby vybere. Jistě nebude problém vložit podle potřeby i slova další, která nejsou součástí našich příprav. Počítám s tím, že v budoucnu ve spolupráci s učiteli anglického jazyka budu průběžně některá témata doplňovat o další vhodné a zajímavé výrazy.

V průběhu pilotního ověřování jsem došla k závěru, že není nutné vsouvat anglická slova do každé hodiny. Pokud je hodina jakkoli nestandardní, je dobré si promyslet, zda se ověřování nových slov hodí, zda třeba jen zopakujeme slovíčka, která jsme již probrali ústně nebo zda tuto hodinu není lepší nechat bez cizojazyčného působení. Jsou hodiny výtvarné výchovy, kdy nejsme ve třídě. Hodina je rozdělena na

několik částí, žáci mají různá zadání apod. Jedná se např. o hodiny, ve kterých instalujeme výstavu ve škole nebo i v jiných prostorách. Žáci vykonávají různé činnosti – např. někdo přitlouká hřebíky, někdo nosí výkresy, další je ve třídě a připravuje obrázky na výstavu apod. Pokud nejsme všichni pohromadě a hodina není klasická, může se stát, že se k angličtině nedostaneme, ať už z nedostatku času nebo proto, že to jednoduše nevyšlo. Dalším příkladem jsou hodiny věnované návštěvě výstavy. Odchod ze školy bývá hektický, cesta dopravním prostředkem a chůze ve skupině po městě nejsou vhodné k diskusi a ani k četbě případných pracovních listů. Chodíme obvykle na výstavy s komentovanou prohlídkou vedenou pracovníkem muzea či galerie. Sice jsem si vždy připravila a rozdala dětem pracovní listy s několika slovíčky, ale neměla jsem možnost je anglicky vyslovit a zopakovat. Je tedy mnohem lepší se ke slovíčkům, která se týkala výstavy, vrátit až v další klasické hodině. Pro mne i pro žáky je vhodnější popovídat si o výstavě a při této diskusi pár nových slov dodat.

10.4 Problémy s CLILEm

Ve většině hodin se pracuje s barvami. Stoly jsou špinavé od barev, žáci mají často umazané ruce, pracujeme se štětci, uhlem, hlínou, lepidlem apod. takže písemné opakování není vlastně dost možné. Zkusila jsem párkrát na konci hodiny rozdat krátký opakovací test, ale nakonec jsem od této formy opakování anglických slov upustila. Děti pracují každý jiným tempem, nemají práce hotové ve stejnou dobu, úklid třídy probíhá postupně (máme jen jedno umyvadlo) apod. Raději jsem žákům rozdala vytištěné listy s opakováním formou kvízu nebo kresleného testu za domácí úkol.

Příliš se mi nedařilo do hodin vkládat hry. Je to možná tím, že ve výtvarné výchově pracujeme s barvami, máme na stole vodu a palety, mokré barevné výkresy a při větším pohybu po třídě hrozí jejich poškození, vylití vody nebo tuše apod. Takže od chytání balónku při opakování slovíček jsem brzy upustila. Pokus s předváděním jednotlivých slov před tabulí sice děti bavil, ale byl technicky a časově náročný. Ne každý chtěl předvádět svoje slovo, někdo proto, že se nerad předvádí a někdo třeba jen proto, že měl rozpracovanou práci a nechtěl od ní odcházet. Stalo se pak, že vybraný jedinec místo aby maloval, předváděl všechna slova a ostatní jen hádali. Nezastávám metody direktivního vedení hodiny. Domnívám se, že takto vedené hodiny se nehodí pro jakékoliv „výchovy“, kde se mají děti vést k tvorbě a rozvíjení fantazie. Omezování svobodného projevu vede k jejich ustrnutí v rozvoji jejich vyjadřování se pomocí výtvarné řeči.

Během své práce na projektu CLIL jsem měla i své vlastní problémy. Nejsem učitelka angličtiny a i když jsem si slovíčka „naposlouchala“ nebyla jsem si vždy jistá, zda je vyslovuji opravdu správně. Toto je problém, který jsem řešila hned od začátku, protože výslovnost některých slov je obtížná. Často jsem konzultovala výslovnost s projektovou jazykovou konzultantkou, která mě musela několikrát opravit, než jsem slovo vyslovila opravdu správně. Nebyla jsem si vždy jistá svojí výslovností a upozorňující poznámky žáků byly někdy oprávněné. Mám se svými žáky velmi dobrý vztah, nebylo to tedy nijak frustrující, ale přátelské, i tak mi nebylo příjemné, že mě žáci opravují. Někteří žáci naší školy umí anglicky velmi dobře a tak jsem svoji

výslovnost považovala za handicap. Také jsem se setkala s tím, že existuje více slov pro jednu činnost nebo věc a žáci znali již jiný výraz a pak jsme diskutovali, který výraz se lépe pro danou věc hodí. Např. guma, stín. . .

10.5 Testování a hodnocení

Další problém je testování. Snažila jsem se vytvořit kreslené testy na opakování – např. na doplnění slov v okruzích dům, hlava, park, louka, nebe a další.

Problém výtvarné výchovy je v tom, že žáci pracují rozdílně rychle a není možné skončit zároveň. Někdo má výkres hotový v polovině hodiny a někdo k dokončení potřebuje ještě i další hodinu. Je to opravdu velmi individuální a nelze nikoho tlačit časem. Prostě ve výtvarné výchově to takto nefunguje. Takže buď dát opakování na začátku hodiny, tedy než začneme malovat nebo jim dát připravené listy domů.

Pak nastává problém s hodnocením. Žáci dostávají úkoly nejen z výtvarné výchovy (jsme umělecká škola, takže žáci mají domácí práci i z uměleckých oborů). Někteří práci předloží v příští hodině a z některých musím práci „dolovat“ několik týdnů. Za nedonesenou práci z Vv je lze hodnotit v celkovém hodnocení, ale nejsem si jista, jak zdůvodnit rodičům případný postih za nesplnění úkolů z projektu, který je ve výtvarné výchově tak trošku navíc a není součástí školního vzdělávacího programu. Také jsem netestovala každou jednotlivou hodinu, tak jak je to pravděpodobně u klasických 45 min. trvajících hodin všeobecných předmětů. Ověření znalosti probraných slov jsem nechávala na konec výtvarné výchovy – v mém případě je to buď na konci dvouhodinového nebo i tříhodinového bloku Vv.

Pokud nám vyšel čas, pokoušela jsem se o ověřování slovní zásoby formou hry – soutěže, kdy dva týmy soutěžily na tabuli ze dvou stran v počtu napsaných anglických slov na dané téma. Znovu ale podotýkám, že mám ve skupině max. 12 dětí, takže tato forma soutěžení je proveditelná. Nelze ji ale používat po každé hodině, spíše po ukončení celé práce – tedy na konci tematického celku, na kterém jsme pracovali někdy i více týdnů. U grafických technik pracujeme na jedné práci i celý měsíc.

Pokud se týká možnosti individuálně ověřovat slovíčka v hodině, nejlepší způsob byl ten, že jsem si během hodiny s každým žákem nad jeho práci povídala a jen tak během hovoru se ho zeptala, které výrazy z tabule použil ve své práci, co mu leží na stole, případně co by chtěl svojí práci vyjádřit a zda ta slova umí říci i anglicky.

Rozhodla jsem se, že i po ukončení projektu budu i v dalších letech do hodin výtvarné výchovy anglická slova vkládat a že si budu postupně vytvářet kartotéku slovíček na kartičkách, které jsem již popisovala. Mým cílem je vytvoření tematických krabiček pro každou třídu, kde si postupně během 4 let na nižším gymnáziu vytvoříme slovní zásobu, ke které se můžeme v podobných hodinách vracet a slovíčka si opakovat. Opakování a neustálé vracení se ke slovíčkům je asi v tomto případě zásadní. Mám v plánu vytvořit tematické okruhy Člověk, Květiny, Zvířata, Grafické techniky, Barvy, Město, Životní prostředí, Voda, Vzduch, Dějiny umění, Interiér, Fantazie apod. V hodinách, které se budou těchto témat dotýkat budu slovní zásobu průběžně rozšiřovat a budu se i vracet ke slovíčkům z minulých let.

10.6 Závěrem

Na závěr bych svoje poznatky shrnula následovně: vkládání anglické slovní zásoby do hodin výtvarné výchovy je jistě možné, může být i zábavné a obohacující jak pro žáky, tak i pro vyučujícího. Je potřeba se na hodiny připravit, odhadnout, do kterých hodin slovíčka vkládat a ve kterých jen ústně opakovat a vracet se k již probraným slovům během práce.

Snažila jsem se do příprav vložit dostatek příloh s testy a obrázky, křížovky a kreslené rébusy. Téměř všechny moje přípravy obsahují také ukázky prací – tedy naše výtvary, které vznikaly během projektu a na kterých jsme si nová slovíčka ověřovali.

Od některých přístupů jsem upustila, některé nové jsem objevila až během druhého roku ověřování a vlastně během opravování původních příprav. I když hodiny výtvarné výchovy jsou svým uspořádáním velmi odlišné od běžných vyučovacích hodin, nemají pevný řád a přesně stanovenou strukturu, stávalo se mi, že jsme nestihli probrat vše, co jsem měla původně v plánu. Učitel musí být tedy vždy připraven využít každé volné chvíle, která se objeví během výtvarné práce. Musí být připraven improvizovat, neváhat oživit hodinu zábavnou formou o nová slova a umožnit tak žákům rozšiřování jejich obzoru vším, co považujeme za správné a obohacující pro jejich poznání.

Mgr. Zuzana Pazdírková učí na Gymnáziu P. Křížkovského s uměleckou profilací v Brně, kde zároveň působí jako vedoucí výtvarného oboru. Vystudovala obor výtvarná výchova a ruský jazyk na Masarykově univerzitě v Brně. Během studií členka souboru a výtvarnice loutkového divadla Jitřenka. Zajímá se o netradiční techniky a intermediální přístupy ve VV, absolvovala mnohá školení s akreditací MŠMT pro tvořivé přístupy v textilní a prostorové tvorbě (batika, malované hedvábí, práce s kovem, tiffani, grafické techniky, objekty z papíru a textilu, netradiční šperky). Zajímá se o počítačovou grafiku a digitální fotografii.

Kontakt na autorku

zuzanapazdirkova@seznam.cz

Gymnázium P. Křížkovského s uměleckou profilací, Brno, 602 00

Zkušenosti ze zavádění prvků CLIL do předmětu matematika

11

Dana Pavlíková

11.1 Očekávání a obavy

Od projektu OPVK CLIL do škol jsem očekávala, že si studenti rozšíří slovní zásobu v angličtině o slovíčka související s matematikou a zdokonalí se v hovorovém jazyce. Ve vybraných třídách jsem předpokládala, že se v angličtině umí vyjádřit přiměřeně dobře. Studenti mají týdně průměrně tři hodiny výuky cizího jazyka a to byla velká výhoda při práci s nimi. Dokázali se vyjádřit pomocí již získaných znalostí z hodin angličtiny a jen do vět zakomponovali nová anglická slova.

Zapojením do projektu jsem měla i já důvod znovu pracovat s angličtinou. Zejména při vytváření lekcí jsem si zopakovala „psanou“ angličtinu. S rozšířením slovní zásoby souviselo i další mé očekávání, že sama lépe porozumím odborným anglickým textům týkajících se matematiky. Odbornou slovní zásobu ocení studenti ve vyšších ročnících se zájmem pokračovat ve studiu na vysoké škole, protože na některých VŠ bývá studentům doporučována výuka v angličtině, a tedy i odborná literatura z matematiky psaná v angličtině.

Největší obavu jsem měla z mluvení před studenty v angličtině. Konkrétně ze správné výslovnosti nových výrazů a vůbec z faktu, že angličtinu jako předmět neučím. Proto, když jsem si nebyla jistá, využívala jsem možností konzultací u kolegyně angličtinářky.

Další mou obavou před vstupem do práce na projektu byla případná neochota studentů pracovat v angličtině. Tato obava se však ukázala jako zcela mylná a u nižších ročníků jsem se setkala dokonce s opravdu velkým nadšením. Hlavně u studentů, kteří nemají v matematice až tak dobré výsledky, ale prostřednictvím anglického jazyka měli možnost vyniknout i v hodině matematiky.

11.2 Je matematika vhodný předmět pro CLIL?

Z počátku jsem se domnívala, že předměty jako dějepis nebo zeměpis by mohly být pro práci touto metodou vhodnější. Postupně jsem však přicházela na to, že matematika je pro realizaci záměrů projektu velmi vhodná, a dokonce výhodná v tom, že fakta lze vyjádřit stručně jednoduchou větou. Proto je pro studenty formulace v matematice často snazší než např. v dějepise. Některé pojmy z matematiky mohou studenti slyšet i ve zprávách, s dalšími pojmy se mohou setkat ve filmech nebo v odborných časopisech a skriptech na vysokých školách.

11.3 Průběh projektu a organizace hodin

První část projektu byla zaměřena na přípravu a výběr vhodné slovní zásoby ve vyučovaném předmětu. Nebylo snadné si uvědomit, která slova a pojmy v hodinách používám. V češtině bereme související pojmy s naší aprobací jako samozřejmost a měla jsem tedy obavy, že opomenu některý základní termín a vyřadím ho pak ze zpracovávaných slov. Tomu jsem se snažila předejít tak, že jsem důkladně pročítala přípravy a vypisovala slova z přípravy na hodinu. Následně jsem procházela i příslušnou kapitolu v učebnici a opět vypisovala výrazy a vhodná slovní spojení.

Při výuce vyplynula nutnost opakování již použitých výrazů. Tuto situaci pomohla řešit elektronická podpora projektu. Po zadání stejného výrazu, který už byl jednou do systému vložen, systém informuje, které výrazy již byly vloženy a použity.

Ve druhé etapě projektu jsem již pomocí databáze slovní zásoby vytvářela přípravy na hodinu (LP – Lesson Plan) a následně prakticky ověřovala ve vybraných třídách. Při přípravě každé hodiny je nutno uvážit a vypsát všechny výrazy, které v hodině matematiky užíváme běžně. Proto jsem si sepsala všechny pojmy, které pro danou látku byly nezbytné. Poté jsem ještě přečetla odpovídající kapitolu v učebnici a označila si v ní výrazy a slovní spojení. Pak jsem pracovala s databází slovíček uložených na LMS Moodle. Z takto získaných slov jsem vytvořila přehled pojmů pro každou lekci. Po sestavení tabulky se slovní zásobou jsem si pro studenty připravila vhodné možnosti k jejímu procvičení, např. různé doplňovačky, obrázek s chybějícím popisem apod. Na závěr hodiny následovalo vytvoření úloh k procvičení jak matematických znalostí, tak k ověření znalosti nových anglických pojmů.

Hodinu s prvky CLIL jsem do výuky zařadila vždy jako úvodní hodinu k nové látce (oživení základů), kterou studenti už znají z nižších ročníků, nebo naopak až byla daná látka probrána. Po kontrole pochopení a porozumění matematickým pojmům v češtině jsem zařadila hodinu s prvky v angličtině. Na závěr každé hodiny jsem si vždy ponechala několik minut k zopakování základních informací z hodiny a na zopakování anglických termínů.

Při přípravě samotného LP jsem si sestavila „slovníček“ pojmů, které jsou pro určité téma podstatné a nové.

Pro procvičení nových výrazů považuji za dobré a mnou osvědčené vytvoření vhodného souvisejícího obrázku, do kterého studenti mohou vpisovat anglická slovíčka. Jinou variantou je vytvoření tabulky se slovíčky v češtině a angličtině jako „doplňovačku“ – u českých slovíček chyběl překlad do angličtiny a u anglických frází chyběl český překlad.

K zopakování látky a anglických pojmů jsem dle možnosti přikládala matematické úlohy, kde bylo zadání psané v angličtině nebo studenti při jejich vypracovávání ve skupince museli angličtinu použít.

Samotné zavádění prvků angličtiny metodou CLIL do hodiny nebyl problém, pokud je vyučovací hodina připravena podrobně s konkrétními příklady a jednotlivými kroky. V hodině s angličtinou není vhodné improvizovat a doplňovat nebo rozšiřovat zadání. V prvních pilotně ověřovaných hodinách jsem si vyzkoušela, kolik práce se studenty za vyučovací hodinu jsme v angličtině schopni zvládnout, aby nás v závěru netlačil čas. U starších studentů jsem při uložení skupinové práce s anglickým zadáním musela dopředu dobře promyslet rozdělení studentů do skupinek tak, aby v každé skupince byl zastoupen dobrý angličtinář a dobrý matematik. Studenty jsem při práci obcházel a dohlížela na to, aby každá skupinka při překladu a výpočtech vše zvládala. U menších dětí se mi osvědčilo dát každému studentovi vlastní papír se slovíčky nebo s doplňovačkou. Ve třídě byl větší klid a soustředěnost žáků. Pouhé napsání slovíček na tabuli je také možné, ale hrozí nesprávné opsání slovíček. Psaní slovíček na tabuli jsem využívala jen při opakování pojmů, tj. výrazy jsme napsali i s překladem a potom mazali buď českou, nebo anglickou část.

Další nesnází pro dobrou práci učitele a žáků je pro učitele dosti náročný odhad na rozsah práce, který se studenty ve vyučovací hodině zvládneme. Úskalí pro úspěšné začlenění prvků CLIL spatřuji ve větším počtu studentů ve třídách. Menší potíže v hodině vznikaly pouze u studentů z kvarty, kterých bylo ve třídě hodně, a tak při práci vznikal nežádoucí šum a hluk. Kontrola studentů při zadané práci byla časově i věcně náročnější.

Nepříjemné může být omezení nákladů na kopírování a tisk potřebných materiálů pro žáky. Podklady do hodiny bylo nutno tisknout s časovým předstihem, protože občas se objevily na škole potíže technického rázu – internet, spojení s tiskárnou, porucha kopírky.

Největší problém pro masovější zavádění prvků angličtiny metodou CLIL na našich školách vidím v ostychu učitelů mluvit anglicky před studenty, pokud angličtina není jejich druhý předmět. Na školeních bylo sice názorně ukázáno, že učitel při hodině nemusí celou hodinu anglicky vůbec promluvit, ale sama za sebe bych měla stejné obavy v případě, kdyby mne někdo oslovil s německou verzí CLILu, protože německy nemluví vůbec.

11.4 Přínos projektu

V České republice jsou již univerzity nabízející výuku v angličtině. Někteří studenti projeví zájem pokračovat ve studiu v zahraničí a zapojení se do projektu byl pro ně dobrý začátek.

Studenti v hodinách s prvky CLIL viděli hlavně oživení hodiny. Angličtina je pro studenty asi oblíbenější předmět než matematika a tak vesměs uvítali její propojení s matematikou. Méně nadaní studenti v matematice měli možnost v hodině vyniknout díky znalostem angličtiny a být užiteční při skupinové práci při překladu. Samozřejmě nejdůležitějším přínosem je nepochybně rozšíření slovní zásoby a získat schopnost vyjádřit fakta.

Mně osobně metoda výuky s prvky CLIL donutila znovu pracovat se svou angličtinou a to nejen mluvenou, ale i psanou formou. Oživila jsem si svou slovní zásobu a zároveň ji rozšířila o řadu termínů souvisejících s mou aprobací. Při praktické výuce se mi potvrdila vhodnost prokládat výuku prvky hry (doplňovačky, grafy, obrázky, apod.). Vypracovala jsem si řadu materiálů, které mohu použít i v dalších letech. Přístup a ohlas studentů byl ve všech ohledech pozitivní.

Vedení našeho gymnázia projekt CLIL do škol uvítalo jako projekt, který je dalším krokem při modernizaci výuky a lepší přípravě studentů pro následné studium. Zlepšení metod výuky a přínos znalostí v anglickém jazyce ocenil v budoucnu nejen žáci, ale i rodiče při výběru školy pro své děti. Pedagogové z jazykové sekce mají možnost další spolupráce s kolegy ostatních sekcí. U rodičů našich studentů jsme se v průběhu projektu setkali také s pozitivní odezvou. Rodiče uvítali práci s angličtinou v dalších předmětech. Mají zájem o výuku v angličtině a oceňují možnost, že jejich děti budou mít větší slovní zásobu a schopnost se vyjádřit. Uvítali by podobný projekt i v německém jazyce. Kolegyně z angličtiny se mi zmiňovala, že studenti se pochlubili, že pracovali v matematice v anglickém jazyce a ptali se, zda jsem se s ní spojila a pochválila jejich angličtinu.

Výuku matematiky s prvky anglického jazyka lze jednoznačně doporučit. V případě, že se rozhodnete pro tento projekt, promyslete, ve kterých ročnících jej chcete aplikovat a ve kterých předmětech. Nebojte se před studenty mluvit anglicky.

Mgr. Dana Pavlíková, sběratelka slovní zásoby a pilotní ověřovatelka. Po ukončení studia na Univerzitě Hradec Králové PedF, pokračovala ve studiu na PřF MU Brno nejprve Deskriptivní geometrii, v současnosti na doktorském programu obor Obecné otázky matematiky. Od roku 2006 pracuje na Ústavu statistiky a operačního výzkumu PEF MZLU Brno a na víceletém gymnáziu INTEGRA Brno s.r.o., kde učí matematiku a deskriptivní geometrii.

Kontakt na autorku

dana.pavlikova@seznam.cz

Gymnázium INTEGRA Brno

Kdopak by se CLILu bál

12

Milena Tomanová

Mé první setkání s metodou CLIL se uskutečnilo na našem gymnáziu Křenová Brno během jedné desetiminutové přestávky, kdy si nás pan ředitel svolal, aby nám nabídl možnost zúčastnit se projektu CLIL do škol. Když jsem tenkrát říkala ano k jeho nabídce, nedovedla jsem si samozřejmě představit dlouhou cestu od první zmínky k obrovskému dílu, které potom vzniklo. Nebylo to ani mým úkolem – od toho tady byli vedoucí projektu, jimž znovu vyjadřuji svůj obdiv. Nyní se chci ohlédnout zpět a pokusit se odpovědět na otázku, co mi účast v projektu dala.

Otázka „co z toho budu mít“ nebo „co z toho mám“ se na první pohled může zdát sobecká, ale v realitě všedního učitelského života je to otázka nezbytná. Jistě jste si už také všimli, že všechna školní práce není nikdy úplně hotová, i kdybyste v kabinetě denně přespávali. Dobře hospodařit se svým časem a energií není jednoduché – vyplatí se stanovit si priority a mít možnost „dobíjet baterky“ díky něčemu, co se daří. Nebudu zakrývat, že vyučovací hodina s využitím prvků metody CLIL obsahuje cosi navíc a je tedy i náročnější na přípravu. Není divu, že mnozí nechtějí opustit své již zavedené způsoby výuky, protože je to prostě nejjednodušší. Vzhledem k množství administrativy a jiných činností, které je nutné udělat jakoby mimochodem vedle vyučování, je to i pochopitelné.

V mém případě stálo na počátku čiré nadšení a naprosto zcestné představy o tom, jak vše bude fungovat. Po počátečním sbírání vhodných výrazů jsem začala prvky CLILu používat v hodinách hudební výchovy v prvním a druhém ročníku šestiletého studia na našem gymnáziu, tedy u studentů ve věku 14 až 16 let. Předmět, který spolu s výtvarnou výchovou nese zastřešující název estetická výchova, je pro studenty vítaným zpestřením mezi předměty naukovými. Nezakrývají, že si tam chodí odpočinout. Nemám nic proti tomu, pokud tento jejich cíl není v příkrém rozporu s cíli mými. Odpočinkem je totiž pro ně už to, že zde zapojují jiný typ vnímání, při němž prvořadou roli hrají emoce a zážitek oproti (pro ně častěji používanému) racionálnímu zpracování informací.

V následujících řádcích bych ráda shrnula své zkušenosti získané ve výuce a prostřednictvím dotazníku od studentů a pokusila se z nich vyvodit další závěry, které mohou být pomocí pro ostatní. Navážu-li na název projektu, tzn. Content and Language Integrated Learning, ono „Language“, tedy angličtina, je v hudební výchově samozřejmým a studenty vítaným prvkem. Ve věku, který právě prožívají, je zcela normální, že na žebříčku jejich oblíbenosti vedou anglické populární písně. Protože moje

znalost jazyka byla podobná úrovni studentů, mohla jsem si dovolit nejen uvádět anglické výrazy, ale pokoušela jsem se i o jednoduchou konverzaci – samozřejmě jen tam, kde nemohlo dojít ke zkreslení obsahu učiva. Zpětně (na základě menšího nedorozumění v jedné ze tříd) považuji za velmi důležité představení metody studentům a vysvětlení, co mají a nemají čekat – že se nejedná o hodiny angličtiny s konverzací o hudbě. Ačkoliv jsme o tom na začátku hovořili, informace se kdesi vytratily. Studenti tedy mou výslovnost podvědomě srovnávali s vysokou laťkou nasazenou výbornými kolegy angličtináři, v čemž jsem samozřejmě nemohla obstát.

Příčinou mé nejistoty mohlo být i to, že se mi v této třídě nepodařilo dobře vyvážit poměr mezi angličtinou a samotným předmětem, tedy hudební výchovou. Pro kolegy, jimž dosud ve využívání této metody bránil strach kvůli malé znalosti jazyka, je to dobrá zpráva – méně může být někdy více. Je však třeba věnovat velkou pozornost výslovnosti výrazů – opravdu si ji nacvičit podle zvukové podoby v databázi. Zde zase platí, že raději méně slov, ale dobře. Na gymnáziích nebo tam, kde je velký rozdíl mezi úrovní vyučujícího a žáků, je podle mě pro pedagoga dobrým řešením na nic si nehrát a postavit se do role toho, kdo se v angličtině také rozvíjí, protože si stejně jako studenti uvědomuje důležitost tohoto jazyka. Při zpětném pohledu jsem litovala, že jsem více nespolupracovala s angličtináři, kteří dané třídy učili. Bývalo by mi to pomohlo se lépe zorientovat, na jaké úrovni studenti jsou, a podle toho volit přístup (v primě byly velké rozdíly i mezi studenty samotnými, v sekundě měli studenti pocit, že výrazy i konverzace jsou příliš jednoduché).

Pominu-li tyto dílčí problémy, hodiny potvrzovaly závěry odborníků, že zapojení angličtiny do procesu učení jiného předmětu velmi efektivně rozvíjí jazykové dovednosti studentů. Domnívám se, že jedním z důvodů je právě nezáměrnost a nenásilnost. To může být důležité zejména pro studenty se slabší schopností učit se jazykům – anglických výrazů není tolik, pozornost je zaměřena na obsah předmětu, volné přechody mezi češtinou a angličtinou (případně česká parafráze anglického souvětí) umožňují snadné vnímání. Zcela jistě funguje také sluchová paměť podpořená grafickými pomůckami a dalšími prvky „scaffolding“ (lešení) – různými druhy učební opory. Je to podobné, jako když procházíte vysokou trávou a až doma zjistíte, že se na vám na oblečení nalepily kuličky bodláků. O tom, že slovíčka a slovní spojení se mohou podobně „nachytat“ na mozkové struktury, svědčí zpětná vazba od jednoho ze studentů, který si údajně ke konci roku všiml, že rozumí více výrazům na webových stránkách věnovaných populární hudbě.

Používání angličtiny samozřejmě obohatilo i mě samotnou. Kromě rozšíření slovní zásoby pro mě byla přínosná zejména možnost poslechnout si nahrané výrazy. Některé jsem si musela pouštět opakovaně, abych si byla jistá výslovností, takže mi někdy ještě nějakou chvíli zněly v paměti. Po čase se mi zdálo, že mi angličtina jde více „do ucha“ a orientace v jazykovém proudu je pro mě snazší, protože dovedu zřetelněji rozlišovat jednotlivé výrazy. Občas se mi stávalo, že jsem začala v angličtině i přemýšlet a formulovat věty. V protikladu k jedné z metod CLILu nazývané „language showers“ (jazyková sprcha) jako by nastalo „immersing“ – jakési ponoření do jazyka. Možná je to jedna z cest, která by mě časem mohla vyvést z mojí „české“ angličtiny blíže k originálu.

Oproti „Language“ může být další prvek zmíněného trojúhelníku, tedy Content – obsah, větším oříškem, a to zvláště pro vyučující naukových předmětů, kde je

třeba předat velké množství informací. Zpočátku se u některých objevovaly obavy ve smyslu „jak můžu učit ještě angličtinu, když mám tak málo času na samotnou chemii, biologii...atd.“. V ideálním případě by měl být jazyk a obsah v rovnováze. Jedno nebezpečí tedy je, že se budeme angličtiny bát, aby nás to nezdrželo (problém dobře řeší vhodná výuková strategie – viz dále). Druhý extrém, který se podařil mně, je naopak to s angličtinou přehnat. Snad to kromě mojí nezkušenosti způsobil fakt, že hudební výchova není co do obsahu učiva tak přeplněná (takže jsem mohla být v experimentování s angličtinou odvážnější). Moje přílišné nadšení, snaha použít všechny pomůcky, jejichž příprava mě bavila a s časovými ztrátami kvůli nekázní studentů v plném rozpuku puberty mohlo vést k tomu, že někteří z nich pak měli pocit, že samotná hudební výchova (což pro ně ovšem znamená zejména zpěv a poslech) jaksi zaniká.

Ty, kdo mají z metody CLIL obavy, by snad mohlo uklidnit další tvrzení odborníků, podle nichž má její používání zřejmě dobrý vliv i na osvojení samotného obsahu učiva. Je to pochopitelné – musí tomu napomáhat už jen prostý fakt, že některé výrazy a věty obsahující nové informace slyší ještě jednou v angličtině. Daří-li se ve třídě i jednoduchá anglická konverzace, někteří studenti dokonce mohou i hlouběji proniknout do probírané problematiky ve smyslu úsloví „chceš-li se něco dobře naučit, pak uč druhé“. Cesta od „slyším česky“ plus „slyším podruhé anglicky“ může být ještě doplněna další úrovní – „sám vyjádřím česky“ nebo dokonce „sám vyjádřím v angličtině“, což je pro studenty ještě přínosnější. Samozřejmě toto lze realizovat při vědomí, že zmíněnou cestu nelze z důvodů časové efektivity použít vždy. I jinde než v hudební výchově je určitě možné využít případů, kdy do předmětu angličtina dobře zapadne, a tedy podporuje zapamatování obsahu (např. chemie – anglické chemické názvosloví, možné využití příbuznosti s latinou v biologii apod.). Snad se i v dalších oborech najdou situace, kdy anglický výraz má další významový odstín, z něhož lze vyjít při vysvětlení obsahu pojmu, nebo kdy obohacuje český pojem o další asociace, jichž pak lze využít při výkladu.

Kdybych měla shrnout přínos úvah na téma „Content“ pro mě samotnou, bylo by to asi přesnější stanovení cíle hodiny. Struktura tzv. lesson planu (příprava na hodinu) mě doslova donutila definovat si tzv. duální cíle. Vždy jsem si musela uvědomit, co chci v dané hodině naučit. Musela jsem si také najít způsob, jak na konci hodiny získám od žáků zpětnou vazbu, aby si lépe zapamatovali „cílové učivo“ jak z hlediska obsahu, tak i anglické slovní zásoby. Uvědomila jsem si také, že opakování je v mých hodinách popelkou a že žáci často učivo slyší jen jednou. Odpovídalo tomu také tvrzení jednoho ze studentů v dotazníku, že si ze slovíček nic nepamatuje. Tyto problémy růstu se pochopitelně dají ve druhém plánu odstranit. Pro budoucí uživatele vypracovaných postupů je to upozornění na důležitost systematického opakování (včetně zábavných forem jako jsou doplňovačky, křížovky, kvízy apod.).

Ze stanovených cílů hodiny pak logicky vyplyne metodika, nebo chcete-li, strategie učení – cesty, jak k těmto cílům dojít. Jak jsem již uvedla, mnohé je usnadněno tím, že angličtina do hudební výchovy velmi dobře zapadá a je pro žáky atraktivní. Jsou zvyklí poslouchat písničky, sledují klipy na www.youtube, čtou si webové stránky o zpěvácích a kapelách. Populární hudba je v tomto věku pro jejich život velmi důležitá také proto, že v ní nacházejí ozvěnu svých emocí. Práce s anglickými texty písní a pokusy odhalit takto znaky některých žánrů u nich měla velký úspěch.

V těchto okamžicích bylo cítit, že je touto cestou možné sdělit jim i něco navíc – některé životní pravdy, které by při přímém vyjádření zněly jako klišé. Rozdíl mezi napjatým tichem v těchto chvílích a mezi tichem z povinnosti byl patrný. I přesto je velmi účelné v hodinách pro vyšší efektivitu učení používat různé druhy pomůcek, které žákům vytvoří již zmíněné „scaffolding“ (lešení) – oporu a podporu. CLIL přímo vyžaduje, aby žák přijímal informace za zapojení co nejvíce smyslů (plakáty s anlickými výrazy, grafické pomůcky, videonahrávky v angličtině, poslech ozvučených výrazů, nástěnky apod.). Vzhledem k povaze předmětu, kde se neklade důraz na maximum informací, sem velmi dobře zapadají také prvky dramatické výchovy, skupinová práce, hry s rolími aj. Tyto metody se v mých hodinách objevovaly již dříve a právě na jejich uplatnění a tvořivou práci při přípravě i používání jsem se těšila. Inspirací mi bylo počáteční školení před vstupem do projektu, kde jsem získala další nápady. Mé očekávání se beze zbytku naplnilo – jediným problémem byl čas, který při výrobě a vymýšlení pomůcek utíkal neskutečně rychle.

Kromě radostných chvil strávených tvůrčí prací mě výuka s prvky CLILu obohacovala ještě dalšími způsoby postupu. Upozornila mě na další metody předávání informací, jichž jsem do té doby z různých důvodů příliš nevyužívala. Vzhledem k novým prvkům ve výuce a neschopnosti některé věci ihned přeložit do angličtiny (tak, abych si byla jistá správností překladu) jsem byla častěji nucena vyjádřit se nonverbálně a aplikovat tak starou pravdu, že učitel = herec. Dříve mě šetření energií a hlasem vedlo spíše k sezení u klavíru, teď jsem musela více vstupovat do prostoru před žáky – na pomyslné jeviště. Potřeba výrazného a hlasitého představení nových anglických výrazů mě donutila k lepší práci s hlasem, mimikou a gesty. Tím také přirozeně odpadala učební „omáčka“, vysvětlování jsem se snažila co nejvíce zjednodušit (ovšem bez ztráty důležitých informací) a vystihnout to nejpodstatnější.

Celkově lze říci, že jsem se jakoby z jiného úhlu podívala na svoje už zavedené způsoby výuky, které za více než desetiletou praxi někdy poněkud „zatuhy“. Reflexe vlastního způsobu učení je velmi potřebná, ale přízně si, že je někdy těžké najít na ni dostatek času a klidu. Z tohoto pohledu práce s prvky angličtiny metodou CLIL působí jako katalyzátor a ve chvíli, kdy se něco hodně nepovede, dokonce jako rozbuška. Tak trochu nás to vrací k počátku kariéry, kdy jsme se přirozeně museli více soustředit sami na sebe. U mne to v začátcích práce s prvky CLILu vedlo např. k tomu, že žáci byli méně aktivní, protože iniciativa stále vycházela ode mě. Změna perspektivy při pohledu na sebe a následná komunikace se sebou se mi zdá velmi cenná, protože nás udržuje v bdělosti a v konečném důsledku nám práci a úsilí leckdy ušetří.

Jak je snad z výše uvedeného vidět, harmonické vyvážení všech tří stran pomyslného trojúhelníku mezi „Language“, „Content“ a „Strategies“ vytváří jakýsi prostor, v němž se může rozvíjet žák i učitel. Kromě toho metoda CLIL přináší další tři „kouzla“, která možná zatím všude nefungují, ale jsou příslibem pro budoucnost. Vede ke:

- komunikaci mezi učiteli odborných předmětů a angličtiny, mezi učiteli používajícími tuto metodu, mezi vedením školy a rodiči;
- kooperaci – na střední škole pole neorané, na našem gymnáziu funguje na bázi osobních vztahů; mám zkušenost, že spolupráce pedagogů stejného předmětu,

kteří vytvoří co nejefektivnější tematický plán obsahu učiva v souladu s kvalitními strategiemi učení, přispívá ke sladění nároků na obsah učiva a zároveň atraktivnost výuky;

- kreativité při přípravě pomůcek a promýšlení dalších metodických postupů, jak do výuky vlastního předmětu vhodným způsobem integrovat angličtinu.

Také přínos pro žáky je zřejmý. Podle zpětné vazby studenti oceňovali zajímavou a pestrou výuku, vyhovovalo jim, že si mohou rozšířit znalosti důležitého jazyka, líbila se jim práce s texty písniček. A učitel? Jedna z odpovědí na úvodní otázku „co z toho budu mít“ by byla „možnost osobního rozvoje v mnoha oblastech“. Vy, kteří byste to rádi zkusili, máte mnohé usnadněno. Dostáváte k dispozici obrovskou databázi již připravených a vyzkoušených příprav a postupů pro téměř všechny předměty a také tisíce přeložených a ozvučených anglických výrazů. Je to jakýsi prostřený stůl, z něhož si můžete vybrat doslova podle chuti. Samozřejmě vše nelze převzít beze zbytku a bez další vlastní úpravy, protože každý z vás je originál a má i svůj originální přístup a způsob výuky. Poskytnuté základní a mnohdy již „předvařené“ suroviny si určitě ochutíte a okořeníte podle svého.

Přeji vám, aby potom vaší odpovědí na otázku „co z toho mám“ bylo slovo „radost“. A vašim žákům dobrou chuť!

Mgr. Milena Tomanová, Ph.D. je absolventkou Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity Brno v oboru český jazyk – hudební výchova a doktorského studia v oboru hudební teorie s pedagogikou. Ve své práci se zabývala problematikou vnímání hudebního díla, dlouhodobě se zajímá rovněž o metodiku hudební výchovy. Nejprve působila na Základní škole Hroznová, Brno, nyní vyučuje na Gymnáziu Křenová v Brně.

Kontakt na autorku
milenatomanova@seznam.cz
Gymnázium Křenová Brno

Jiří Miškar

13.1 Úvod

Zkušenosti s metodou CLIL mám již od začátku své profesní kariéry ve školství. I když jsem tehdy nevěděl nic o výuce metodou CLIL, zapojoval jsem do běžné výuky anglické pozdravy a jednoduché pokyny, stejně jako používání číslovek apod. Běžná komunikace ve třídě zahrnovala nejrůznější výzvy, od „Posaďte se!“ přes „Otevřete si učebnici na straně...“ až po „Neopisujte!“ nebo „Výborně, tohle se ti povedlo!“. Ze strany žáků šlo například o fráze „Omlouvám se, že jdu pozdě...“, „Promiňte, mohl bych se zeptat...“, „Můžete to prosím zopakovat?“, případně „Mohl bych si půjčit...“ apod. Nešlo o nijak složité věty, navíc se s nimi žáci nepochybně setkávali i v hodinách cizího jazyka.

V okamžiku, kdy se naše škola zapojila do projektu CLIL do škol, jsem byl nadšen z toho, že dosud používané metody budu nucen zdokonalit. Mí žáci byli zapojování anglických výrazů již zvyklí a práce v projektu pro ně nepředstavovala žádnou zásadní změnu. Přibýlo jen více slovíček. Hodiny bylo potřeba pečlivě připravovat, aby se děti v nových slovíčkách neztratily. Ve výuce se nám potvrdilo to, co jsme čekali, že méně znamená více.

Začátek zavádění prvků metody CLIL do výuky zeměpisu šestého a sedmého ročníku byl vcelku jednoduchý. Nejprve jsme pomocí lístečků pojmenovali veškeré potřeby pro výuku zeměpisu (nástěnná mapa, glóbus, atlas světa počítač, projektor...) a na starých nepoužívaných mapách stejným způsobem vyznačili jednotlivé typy krajiny–poušť, moře, lesy, nížiny, stejně jako další používané termíny–rovnoběžky, poledníky, póly atd. S postupem času jsme se ale z podobných aktivit vyčerpali. Své snažení jsme převedli do roviny jazykových sprch, přiřazování českých výrazů k anglickým pomocí interaktivních testů apod.

Časem se výuka začala pomaličku více věnovat výuce angličtiny než odbornému předmětu, hlavně kvůli času potřebnému pro opakování. Pociťovaly to i děti. Proto jsem při pilotním ověřování omezil jak počet opakovaných slovíček, tak počet nově probírané slovní zásoby. Učivo je třeba přizpůsobit, ale v žádném případě ho neomezovat.

Mým cílem byla především výuka příslušného odborného předmětu – zeměpisu, teprve potom výuka anglických slovíček. Náš problém s novými slovíčky byl také

v tom, že pilotní ověřování projektu CLIL na naší malé škole probíhalo současně v několika předmětech. Byli jsme společně s kolegy schopni dětem předkládat neustále nová a nová slovíčka, děti je ale vnímaly velmi krátkodobě. Daleko lépe se nám osvědčily krátké pokyny, pozdravy a další slovíčka, která bylo možno používat ve více předmětech najednou. Tak se probraná slovní zásoba neustále opakovala a procvičovala. Metodické postupy jsme velmi často řešili s kolegy na pravidelných poradách týmu i v reflektivním deníku, který vznikl na našem školním Moodle.

Pro kvalitní výuku se zaváděním prvků metody CLIL bych doporučoval upravit ŠVP tak, aby učitelé anglického jazyka zhodnocovali práci kolegů v nejazykových předmětech a navazovali tam, kde učitelé nejazykových předmětů nemají čas na procvičování a upevňování osvojeného učiva. Nutno dodat, že žádoucí je zachovat rovnováhu mezi těmito dvěma cíli, jazykové cíle takto vyučovaného předmětu nesmí být na úkor cílů obsahových. Při stanovování cílů vyučovacích hodin, ve kterých je CLIL realizován, je podle mne vhodné dodržet následující postup:

- stanovit cíle související s daným nejazykovým předmětem
- stanovit cíle vyplývající z používání prvků CLIL

Teprve z analýzy učiva daného předmětu totiž vyplývají jazykové požadavky, na jejichž základě může být žákům poskytnuta dostatečná jazyková podpora a jazykové prostředky potřebné k úspěšnému zvládnutí učiva v cizím jazyce. V souvislosti se stanovováním cílů dlužno dodat, že podle některých autorů by vyučovací hodiny využívající CLIL měly naplňovat i třetí cíl. Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s. 11) zdůrazňují, že při realizaci CLIL jsou rozvíjeny také učební dovednosti žáků. Ty přispívají k úspěšnému naplnění obsahového i jazykového cíle. Dle zmíněných autorů (ibid.) by proto měl být při plánování hodin CLIL stanovován i třetí cíl, který tuto skutečnost reflektuje. (<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/J/9783/clil-prohlubovani-znalosti-v-danem-predmet-u-a-zdokonalovani-v-cizim-jazyce.html/>)

Pro dokonalé zvládnutí výuky formou CLIL by bylo vhodné, aby učitel ovládal i metodiku výuky angličtiny a současně vyučovaného dalšího předmětu, což v mém případě nebylo. V projektu bylo třeba plnit stanovené cíle. Vzhledem k časovému posunu při schvalovacím řízení na MŠMT nebylo možno realizovat krátký několikahodinový kurz pro náhled do problematiky výuky cizího jazyka, což bych všem školám, které se rozhodnou pro zavádění prvků angličtiny metodou CLIL, vřele doporučoval.

13.2 CLIL a DUMy (digitální učební materiály)

V rámci vytváření materiálů jsem chtěl využít své zkušenosti s Hot Potatoes a jinými podobnými programy pro přípravu digitálních učebních materiálů (DUMů). Při užívání těchto programů si žáci procvičují nejen příslušná slovíčka ale mimoděk i další slovní spojení – viz pokyny typu: „Please enter your name. Your time is over! Correct! Well done. Some of your answers are incorrect.“ atd. Při interaktivní výuce pak dětem pomáhají v porozumění i nejrůznější animace a například přirozená nápodoba v podobě barev (červená špatně, zelená správně) atd. V podstatě celý přínos překladu a digitalizace slovíček je podle mne vhodný pro domácí opakování

žáků, kdy nemá žák možnost se jinak naučit fonetickému tvaru slova. Proto je velmi vhodné vytvářet takové materiály, kde lze vkládat odkazy na moodlinku a tímto způsobem audio nahrávky používat. Digitální učební materiály takto vytvořené je pak nutno poskytnout přímo žákům prostřednictvím e-learningu, a tím vytvořené materiály zhodnotit.

Dle mého názoru používání pracovních listů a kartiček se slovíčky je až na druhém místě.

V rámci pilotního ověřování jsem se pokusil zapojit do výuky i prvky obrácené výuky. Připravil jsem pro žáky interaktivní test s novými pojmy a zveřejnil jej na školním Moodle. Žáci pak dostali za úkol seznámit se do příští hodiny s těmito pojmy a ve výuce jsme je pak již běžně používali.

13.3 Vyučovací techniky, aktivity, projekty

Ve výuce pomocí prvků angličtiny metodou CLIL se mi velmi osvědčily některé vyučovací techniky. Doporučuji využívat:

- grafických prezentací a symbolů,
- vizualizace pojmů,
- názorných pomůcek a modelů,
- výpočetní techniky,
- software s možností vkládání výukových materiálů na internet pro jejich školní i domácí použití.

Učitel, který vyučuje pomocí metody CLIL, by měl trvat na tom, aby se jednoduché fráze v hodinách používaly a měl by dbát na to, aby je také sám používal. Z často používaných frází je také vhodné vytvořit plakát a ten umístit na dobře viditelné místo ve třídě jako záchytný bod pro žáky. Částečně se mi osvědčilo nechat samotné žáky plakát vyrobit. Žákům jsem dal možnost jimi vytvořený poster průběžně rozšiřovat či aktualizovat. Animované plakáty obsahovaly přehledy anglických termínů pro běžnou komunikaci ve třídě, ustálené fráze a pokyny spolu s jejich českými překlady.

Ve výuce pomocí prvků CLIL se mi velmi osvědčily další aktivity typu:

- Jazykové sprchy (zamrzlík) apod.
- Vizualní podpora ve třídě, nápisy, plakáty, pracovní koutky apod.

Velmi se osvědčilo nalepit ke všem nápisům a popisným tabulkám ve škole odšatny po ředitelnu štítky s anglickým zněním.

- Projektové dny
- Mezinárodní projekty.

V naší škole se realizuje velmi úspěšně projekt pod názvem „Angličané“. Jedná se o návštěvy anglických manželů žijících v naší obci. Vedeme společné debaty, prezentujeme aktivně navzájem odlišné kultury apod. Setkáváme se jednou až dvakrát za pololetí. Zde, jako u mála činností, jsou žáci donuceni aktivně reagovat. Při posledním setkání žáci zřejmě použili nejvíce anglických pojmů, které si osvojili při výuce CLIL. Využili také znalosti z výuky zeměpisu a slovíčka z hodin běžné výuky anglického jazyka.

Další mezinárodní projekt s názvem „Ahoj, kamarádi“ spočívá v komunikaci žáků naší školy, kteří jsou s rodiči dlouhodobě v zahraničí, s kmenovými žáky naší školy pomocí programu Skype apod. Děti v zahraničí se postupně znovu učí češtinu a naše děti naopak angličtinu.

- Využívání ICT ve výuce. U programů, s kterými děti nejvíce pracují, jsme nechávali ovládání buď částečně, nebo úplně v angličtině. Jedná se hlavně o námi vytvářené testy Hot Potatoes, dokumenty a dotazníky Google atd. Nutno ovšem poznamenat, že tato aktivita vedla jen k pasivnímu používání angličtiny a nenutila děti anglicky mluvit.
- Vytváření testů Hot Potatoes a jejich umísťování na školní LMS Moodle (<http://moodle.zsbrezova.eu>). Žáci si mohou kterékoliv probrané učivo zabalit doma. Testy totiž mají tu výhodu, že obsahují hypertextové odkazy na audio soubory umístěné na Moodlince Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Takto vyrobený test tedy přesahuje svými možnostmi jakoukoliv aktivitu uvedenou při výuce. Je dobré, když se ve vyučování žák seznámí s novými slovíčky, ale pokud si je sám nemůže znovu poslechnout, kdy se mu zachce a kdy to potřebuje, tedy i doma, je to horší. Stejně tak vyučující, který použije takto vyrobený test vložený do připravených příprav na hodinu nebo nahraný na Moodle, nemusí pracně vyhledávat slovíčka v databázi pro jejich přehrávání. Stačí jen otevřít v jakémkoliv prohlížeči již vytvořený test a jednoduchým kliknutím přehrát audio nahrávku vybraných slovíček.
- Vytváření výukových materiálů (prezentací) žáky vyšších ročníků pro mladší spolužáky s využitím prvků CLIL. Takto vytvořené kvalitní prezentace a testy můžeme používat ve škole při běžné výuce i v dalších letech.

Bylo zajímavé pozorovat práci žáků v projektu, kterou nebylo možné hodnotit známkou. Vedli jsme na téma hodnocení několik debat na poradách týmu. Žáci většinou pracují pod tlakem známkování a do dalších činností se jim moc nechce. Snažil jsem se výuku pomocí prvků angličtiny metodou CLIL brát s dětmi jako hru – pro oživení výuky jsme zařazovali anglická slovíčka. Mí žáci na to byli zvyklí z předchozích let, jak už jsem zmínil v úvodu. Vyhýbal jsem se hodnocení znalostí dětí známkou. U starších žáků na začátku projektu vše probíhalo v pohodě. Když se začátkem dalšího školního roku do projektu zapojili žáci postupující z nižšího ročníku a začali jsme s nimi pracovat na projektu CLIL, objevily se problémy. Někteří žáci přijímali zavádění nových anglických slovíček s despektem a jejich používání, hlavně se zvyšující se kvantitou, sabotovali. Tady jsem musel vyvinout zvýšené úsilí a podsunovat žákům anglické výrazy tak, aby je nevnímali jako „biflování“ slovíček,

ale jako něco, co pro ně je zajímavé a poskytuje jim hravou formou možnost rozšířit si vlastní obzory.

13.4 Zeměpis a CLIL

Předmět zeměpis pro tuto metodu práce lze vřele doporučit. Problém nastává u vhodného obsahu. Zeměpis už sám o sobě nabízí řadu obecných (les, poušť, moře...) a místopisných (Francie, Austrálie, Atlantický oceán...) pojmů. Spousta pojmů se vyskytuje i v dalších předmětech (přírodopis–fauna, flóra, podnebné pásy; fyzika–atmosféra...). Je tady velmi tenká hrana mezi užitečným množstvím použitých slovíček a slovních spojení a přehlcním dětí informacemi. Hlavně pokud se jedná pouze o prvky CLIL a ne přímo o cizojazyčnou výuku. Jsem si absolutně jist, že nelze stanovit přesné číslo, kolik slovíček má být v jedné hodině použito. Pokud narazím na lehké téma, kde jsou slovíčka známá z výuky jazyka nebo již ze životní zkušenosti, lehce jich za hodinu zapojím do výuky patnáct i dvacet. Naopak při čistě teoretické hodině, kde mají děti vůbec problém se zvládnutím nového učiva, je lépe se věnovat lehčím slovům a opakování. V zeměpise, ale ani v žádném jiném nejazykovém předmětu, přece nejde o výuku angličtiny. Jde především o neustálé masírování anglickými pojmy. Výhodou je možnost stále dokola opakovat a procvičovat větší množství slovíček při práci s mapou a školním atlasem. Zeměpisné učivo má tu výhodu, že ve spoustě lekcí se mluví o tomtéž – jen jinými slovy. Nejsme zde zatěžováni kvantitou, jde spíše o poznávání a porozumění světu a planetě, na které žijeme.

13.5 Sběr slovní zásoby a tvorba příprav na hodinu

Nejprve jsem při sběru vhodné slovní zásoby použil slovní spojení, pokyny atd. běžně využívané při komunikaci ve třídě. Největší množství „odborných“ slovíček jsem vyhledával v příslušných učebnicích. Pro sběr slovní zásoby jsem si vytvořil velmi jednoduchou tabulku v programu Excel a tam jsem si všechna slovíčka zapisoval. Vše bylo jednoduše přehledné a takto jsem se vyhnul opakování slovíček.

V praxi probíhala tvorba příprav na hodinu (Lesson Plans = LP) podle modelu: studium materiálů → vytvoření LP → pilotní ověřování → úprava LP podle výsledků pilotního ověřování.

Studiem materiálů je myšleno studium učebnic a učebních plánů, ŠVP, výstupů, které byly následované samotnou přípravou LP „na papír“. Při pilotním ověřování jsem většinou nenarazil na problémy. Pokud ano, bylo nejčastěji nutno upravit použitou slovní zásobu.

13.6 Problémy

Problém byl určitě, alespoň ze začátku, s výběrem slovíček. Velké kvantum slovíček sesbíraných vyučujícími v rámci I. fáze, vedlo k přesycení databáze, kde podle informací řídicího týmu projektu CLIL, bylo přes třicet tisíc slov a slovních spojení. Méně se při sběru a ověřování vhodných výrazů dbalo na používání obecných

pojmu a pokynů. Právě tuto oblast lze s žáky nejvíce zopakovat, procvičit a posléze vstřebat. I zde platí pravidlo: méně znamená pro běžné žáky někdy více.

Jak upozorňuje profesor Hartmut Ebke, ředitel Státního semináře pro didaktiku a vzdělávání učitelů v německém městě Tübingen:

„Už v roce 1969 byla na gymnáziu v Německu poprvé zavedena dvojjazyčná výuka. Ale rozvoj dvojjazyčného vyučování postupoval velmi váhavě. Bylo to způsobeno koncepcí, která byla původně zaměřena na posílení výuky cizích jazyků. Požadavky byly skutečně vysoké, výuka se přidržovala obsahových zadání učebního plánu. To byl model pro obzvláště nadané a angažované žáky.“

13.7 Zpětná vazba od rodičů

Zpětná vazba od rodičů je velmi slabá. Co je opravdu zajímavá, je známka na vysvědčení, vše ostatní je víceméně podružné. Přímé reakce byly, jak už to bývá, krajního druhu. Rodiče žáků s lepším prospěchem projekt vítali kladně s poukazem na zvyšující se kvalitu ovládnutí anglického jazyka a zvládnutí většího množství anglických pojmů. Rodiče žáků s horším prospěchem v projektu viděli větší zatížení pro své dítě. V jednom případě dokonce uvedli, že angličtina nebude chlapci k ničemu, protože on nikam do ciziny stejně jezdit nebude!

13.8 Zpětná vazba od angličtinářů

Zde je zpětná vazba více než kladná. Angličtináři hodnotili účast v projektu kladně. Děti si rozšířily slovní zásobu a stávající pojmy si procvičovaly. Občas ale pro děti tato forma výuky byla náročná.

Naše škola je malá venkovská škola s malým pedagogickým sborem. Do projektu jsme šli rádi s velkým nasazením, ale ověřili jsme si, že pro učitele–nejazykáře–znamenal velké zatížení. Nyní máme materiály, zkušenosti, chceme pokračovat. Řada z nás se rozhodla, že bude na svých znalostech angličtiny nadále pracovat.

Pro zdárné zavádění prvků angličtiny metodou CLIL by bylo nejvhodnější, kdyby učitel vyučující touto metodou měl jazykové vzdělání patřičné úrovně, což je stále v naší zemi určitý problém. Ideální je vyučující cizího jazyka, který učí metodou CLIL svůj druhý aprobovaný předmět, má k dispozici databázi slov a slovních spojení a má k dispozici vzorové LP z našeho projektu.

13.9 Jak dále pracovat...

Já hodlám pracovat stejným způsobem jako dosud. Budu používat „jazykové sprchy“, někdy zařadím aktivitu jako česko – anglický test Hot Potatoes, zamrzlíka, pokyny, krátká slovní spojení v anglickém jazyce. Jenom to zřejmě nebudu moci realizovat v takovém rozsahu jako v rámci projektu. Limituje mne má neznalost anglického jazyka. Také bych uvítal úzkou spolupráci s vyučujícím angličtiny.

Dále budu využívat testy Hot Potatoes, v nichž vidím velký potenciál pro hodiny zeměpisu i angličtiny. Všechny jsou uloženy na školním Moodle a žáci k nim mají neomezený přístup.

Závěr

Projekt CLIL do škol přede mne postavil nelehký úkol – zavádět do výuky zeměpisu cizojazyčné pokyny, slovní spojení a pojmenování. Ačkoliv sám nejsem aktivním uživatelem angličtiny, používal jsem některé metody již před zahájením tohoto projektu. V jeho průběhu jsem byl nucen přehodnotit svoji dosavadní pedagogickou činnost, obnovit si některé poznatky a znovuobjevovat nejrůznější výukové metody a techniky.

Žáci byli v průběhu ověřování více masírováni jazykovou výukou, přestali od sebe oddělovat předměty zvoněním: „Pane učiteli, teď není angličtina. . .“, zvětšili objem své slovní zásoby a pomaličku se přestávali angličtiny bát. Nebyla pro ně výukovým předmětem hodnoceným známkou na vysvědčení.

Aktivní zapojení v projektu CLIL do škol mi otevřelo v mém předmětu (zeměpise) nové možnosti výuky, širšího pojetí předmětu a provázanosti s reálným životem.

Výborným pomocníkem do další výuky jsou vzniklé výstupní výukové materiály, které jsou v digitální knihovně otevřeny široké pedagogické veřejnosti a jejím prostřednictvím i žákům. Budou-li využívány, pak bude nejlépe zhodnocena práce všech, kteří na projektu intenzívně pracovali.

Použitá literatura

1. JAHNOVÁ, P., CLIL–Prohlubování znalostí v daném předmětu a zdokonalování v cizím jazyce, dostupné na [www http://clanky.rvp.cz/clanek/c/J/9783/clil-prohlubovani-znalosti-v-danem-predmetu-a-zdokonalovani-v-cizim-jazyce.html/](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/J/9783/clil-prohlubovani-znalosti-v-danem-predmetu-a-zdokonalovani-v-cizim-jazyce.html)
2. Začínáme s CLILEm, dostupné na [www http://moodlinka.ped.muni.cz/mod/book/view.php?id=79722](http://moodlinka.ped.muni.cz/mod/book/view.php?id=79722)
3. Rozhovor s profesorem Hartmutem Ebkem, ředitelem Státního semináře pro didaktiku a vzdělávání učitelů v německém městě Tübingen. Nemusí to být vždycky mercedes–perspektivy dvojjazyčného učení, dostupné na <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/ceu/cs2747777.htm>

Mgr. Jiří Miškar, učí na ZŠ a MŠ, Březová, okres Uherské Hradiště, kde pracuje také jako zástupce ředitele. Má hodně zkušeností z různých projektů včetně projektu CLIL do škol. Pracuje rovněž jako vedoucí Turistického oddílu mládeže Nivnice.

Kontakt na autora

zsbrezova@centrum.cz

ZŠ a MŠ, Březová, okres Uherské Hradiště

O projektu

Cíl projektu

Cílem projektu CZ.1.07/1.1.00/08.0005 Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií (stručný název CLIL do škol) bylo vytvoření metodických materiálů a postupů pro zavádění prvků anglického jazyka (CLIL) do všech vyučovacích předmětů na II.stupni ZŠ a v nižším stupni víceletého gymnázia.

Projekt byl založen na spolupráci odborníků z Katedry anglického jazyka a literatury PdF MU a 7 partnerů: ZŠ Slavkov u Brna Komenského a ZŠ Malinovského, ZŠ Březová, gymnázium Cheb, gymnázium Brno Křenová, gymnázium Integra Brno, gymnázium Křížkovského Brno. V projektu pracovali učitelé, kteří o zavádění prvků angličtiny do svých vyučovacích předmětů projevíli zájem. Ověřování proběhlo celkem na 4 394 žácích všech ročníků cílových škol.

V projektu byla zapojena řídicí skupina MU a skupina tzv. sběračů dat ze škol (fáze I), dále řídicí tým MU a ověřovatelé ze škol (fáze II), garanti za pilotní školy a žáci těchto škol. V poslední fázi spolupracoval tým MU s vybranými učiteli z partnerských škol.

Vyučující z partnerských škol vybírali po dobu jednoho školního roku v českém jazyce vhodnou slovní zásobu pro svůj předmět v jednotlivých ročnících na svých školách, ukládali ji do databáze, po přeložení do angličtiny a ozvučení ji v dalším roce evaluovali a ověřovali v hodinách. Na svou činnost v projektu byli učitelé i garanti za jednotlivé školy před zahájením sběru slovní zásoby připraveni ve speciálním kurzu pro práci v LMS Moodle, na pilotní ověřování byli učitelé proškoleni v září 2010 na semináři CLIL s ukázkovými hodinami s prvky angličtiny.

Komunikace mezi všemi účastníky projektu, učiteli z praxe, guaranty za jednotlivé školy, koordinátorkou projektu, týmem spoluřešitelů z PdF a tutorý probíhala online.

Klíčové aktivity

I. fáze – sběr slovní zásoby

Sběr slovní zásoby probíhal koordinovaně v domluvených předmětech a ročnících na určených partnerských školách od listopadu 2009 do listopadu 2010. Sběrači

používali jednotnou matici, komunikace probíhala on-line.

Materiály připravené odborníky z partnerských škol byly od ledna 2010 do konce roku 2010 postupně převáděny pracovníky Katedry anglického jazyka a literatury PdF do jazyka anglického, namlouvány rodilými mluvčími a hodnoceny dalšími odborníky z MU, popř. konzultovány s odborníky z kateder a ze škol.

II. fáze – pilotní ověřování

Po dobu pilotního ověřování sestavovali vyučující přípravy na hodiny dle jednotného vzoru, vzniklé materiály vyzkoušeli při práci se žáky, po evaluaci doplňovali a upravovali. Po celou etapu byli ověřovatelé, hlavní manažerka projektu, supervizorka, garantka technické části, odborníci a konzultanti z MU v neustálém kontaktu on-line. Během pilotáže byly materiály tutorovány a metodicky hodnoceny. V této etapě proběhly také hospitace na školách a konzultace s učiteli.

V průběhu měsíce září 2011 byla zahájena práce na tvorbě finálních sešitů s DVD pro jednotlivé předměty a typy škol. Finální materiály v počtu 25 sešitů byly hotovy v březnu 2012.

III. fáze – diseminace

V poslední diseminační fázi projektu bylo realizováno 7 metodických seminářů, které informovaly učitele všech předmětů cílových škol (cílové školy byly přesně definovány MŠMT ČR) o zkušenostech z projektu a o možnostech zavádění prvků angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů. Zájemcům byly poskytnuty finální metodické materiály s DVD a informace o možnostech využívání digitální knihovny.

Zájemci o metodu CLIL se sešli na celostátní konferenci v říjnu 2012.

Koncem listopadu 2012 byl projekt ukončen.

Výstupy projektu

Publikace

24 metodických sešitů pro jednotlivé předměty na II.stupni ZŠ a v nižším stupni gymnázií (2x 12). Tyto sešity byly doplněny DVD s veškerou v projektu vzniklou slovní zásobou, vzorovými přípravami na hodinu a dalšími metodickými materiály.

Dále vznikl 1 metodický sešit s DVD pro práci s prvky angličtiny určený pro práci se žáky na II. stupni ZŠ se speciálními problémy. Tento sešit byl zaměřený na integraci prvků angličtiny metodou CLIL do profilových předmětů český jazyk, matematika a pracovní vyučování. DVD obsahuje všechnu v projektu vzniklou slovní zásobu, vzorové plány na hodiny a další metodické materiály.

Kurzy

Metodický kurz ke každému pokrytému předmětu v e-learningové formě, který v průběhu projektu sloužil ke vzájemné komunikaci zapojených osob v projektu. Po vytvoření kurzů, pilotáži a evaluaci byly v červnu 2012 tyto kurzy v netutorované formě nabídnuty pedagogické veřejnosti v celé republice na adrese <http://eldum.phil.muni.cz/>.

Semináře

Řada prezenčních metodických seminářů s ukázkami vzorových hodin a metod práce se vzniklými materiály. Semináře byly ukončeny v září 2012.

Digitální knihovna

Veškeré vzniklé materiály jsou převedeny do digitální knihovny na adrese <http://el-dum.phil.muni.cz/>, kde jsou od června 2012 otevřeny pedagogické veřejnosti.

Konference s workshopy

Závěrečná konference proběhla v závěru III. etapy projektu.

Za řídicí tým MU zpracovala Jitka Kazelleová, hlavní manažerka projektu.

Projektový tým

Na realizaci projektu se podíleli:

Vedení projektu

- Jitka Kazelleová, hlavní manažerka projektu.
- Tamara Váňová, supervizorka metodické a odborné části.

Metodičtí garanti slovní zásoby

- Světlana Hanušová, metodická vedoucí,
- Martin Adam,
- Jana Zerzová,
- Jana Chocholatá,
- Ivana Hrozková,
- Radek Vogel,
- Ailsa Marion Randall,
- Aaron Collier,
- Rita Collins.

Partneři projektu

Gymnázium INTEGRA BRNO, s.r.o.

Rašelinová 11, Brno

Garantky: Jana Trojanová, Martina Hemžalová

Členové týmu: Vlastimil čech, Michal Dujka, Jan Ferdinand, Lukáš Hadwiger Zámeč-
ník, Eva Heinzová, Marcela Kramolišová, Jana Madaraszová, Veronika Machálková,

Jana Nešporová, Dana Pavlíková, Petra Pohlodková, Tamara Spoustová, Petra Zvarová

Gymnázium, Brno, Křenová 36

Křenová 36, 602 00 Brno

Garant Josef Šuler

Členové týmu: Martina Dvořáková, Naďa Kovářová, Veronika Mačátová, Vlasta Ševčíková, Milena Tomanová, Dagmar Valášková, Hana Vymazalová

Gymnázium P. Křížkovského s uměleckou profilací, s.r.o.

Kristenova 27, Brno

Garantka Dagmar Vejchodová

Členové týmu: David Baránek, Martina Coufalíková, Tomáš Jeřábek, Ilona Jílková, Veronika Pazderková, Zuzana Pazdírková, Eduard Roreček, Zdeněk Šašinka

Gymnázium Cheb

Nerudova 7, Cheb

Garantka Anna Švecová

Členové týmu: Jan Dirlbeck, Jaroslava Dirbecková, Zuzana Habětínková, Libuše Hudecová, Libor Matoušek, Markéta Nováková

Základní škola a mateřská škola Březová, okres Uherské Hradiště

Březová 102, 687 67

Garant Ludvík Zimčík

Členové týmu: Markéta Hudáková, Pavlína Majerová, Kristýna Miklánková, Jana Miková, Jiří Miškar, Andrea Miškarová, Ivana Rozehnalová, Ivana Tálská, Alena Urbancová, Miroslava Zimčíková

Základní škola Slavkov u Brna, Malinovského 280

Garant Karel Durda

Členové týmu: Černý Jiří, Hynštová Zlata, Kachlířová Dagmar, Matys Milan, Mrázková Marie, Zdeňka Nechvátalová, Studnař Marek

Základní škola Slavkov u Brna, Komenského náměstí 495

Garant Vladimír Soukop

Členové týmu: Martin Bauer, Jarmila Dvořáková, Hynek Kepák, Iva Kočí, Tomáš Kudlička, Karel Lefner, Miroslava Lónová, Renáta Macharová, Olga Ryšavá, Hana Sokoltová, Jana Ševčíková, Lenka Záleská, Petr Žižlavský

Technická podpora

- Pavel Krejčí, správce sítě Moodle,
- Anna Váňová, garantka technické části,
- Zdeněk Pytela, vedení digitální knihovny.

Administrativní podpora

- David Erbes, finanční manažer,
- Jana Jančíková, asistentka,
- Věra Dvořáková, sekretářka.

CLIL do škol
Sborník konference

PhDr. Jitka Kazelleová, PhDr. Tamara Váňová (eds.)

Vydala Masarykova univerzita v roce 2012

Návrh obálky: Mgr. Anna Winklerová

1. vydání, 2012

Náklad 135 výtisků

100 stran

Tisk Tiskárna KNOPP, Nádražní 219, 549 01 Nové Město nad Metují

ISBN 978-80-210-5938-2